

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES NO
QUADRO DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Um estudo de caso numa escola secundária

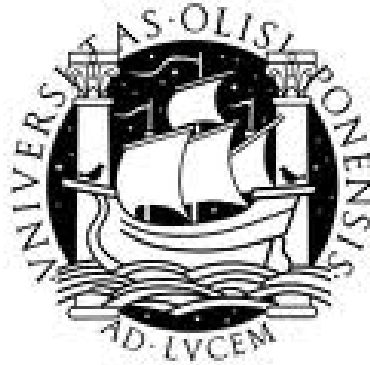
Célia Maria Santos Francisco Chagas

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES NO QUADRO DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Um estudo de caso numa escola secundária

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Natércio Afonso

Célia Maria Santos Francisco Chagas

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2010

Resumo

A presente investigação aborda a problemática da avaliação de desempenho dos professores no quadro da teoria da regulação local e tem como objectivo interpretar as representações dos professores de uma escola secundária acerca da aplicação, em 2008/2009, de um novo dispositivo de avaliação de desempenho docente.

Foi feita uma breve retrospectiva da política de avaliação de professores em Portugal, com especial enfoque no Decreto – Lei nº 15/ 20007 de 19 de Janeiro e no Decreto – Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, que publicam o novo estatuto da carreira docente e decretam novas regras para a avaliação de desempenho dos professores.

A fim de contextualizar esta temática, recorremos a um enquadramento teórico que inclui uma abordagem à evolução dos modos de regulação, que enquadra a avaliação, enquanto estratégia, no quadro da teoria da regulação e que aborda os instrumentos conceptuais mobilizados no estudo.

A metodologia adoptada baseou-se num estudo de caso como estratégia de investigação, tendo a recolha de dados assentado nas técnicas de pesquisa documental e inquérito por questionário. A análise de dados envolveu um trabalho de estatística descritiva simples seguido de interpretação com base em categorias previamente definidas.

Concluiu-se que a avaliação de desempenho era bem acolhida pelos professores na sua vertente formativa, ligada ao desenvolvimento profissional, devendo fomentar mecanismos de auto - avaliação e premiar o mérito. Por outro lado, elegeu-se a emergência da lógica de “ responsabilidade burocrática” como orientadora da acção educativa. Concluiu também que a qualidade do trabalho dos professores tem repercussões nos resultados dos alunos, defendendo – se, assim, os dispositivos de regulação, reflexo do “ajustamento mútuo” resultante das lógicas de acção típicas da regulação mercantil. Uma outra conclusão foi que o dispositivo de avaliação publicado pelo Decreto - Lei nº 15/ 2007 foi implementado com grande contestação pela classe docente, resultando esta implementação de um conjunto de processos formais e informais a que Barroso (2004) chamou “ regulação conjunta”. Além disso, constatou-se que a divisão da carreira docente não certifica que as funções de coordenação sejam mais bem asseguradas e que o novo sistema de avaliação não favorece as relações interpessoais, nem o trabalho de equipa no seio da organização. Uma outra conclusão a que chegámos foi que a observação de aulas não estimulou o trabalho de grupo, dando origem a um trabalho mais individualizado que privilegia os resultados. Por último, concluiu-se que, quer o abandono escolar, quer a intervenção dos encarregados de educação são itens que não devem ser considerados na avaliação dos professores e que a prova de acesso à categoria de professor titular ou o sistema de quotas não constituem provas da competência dos docentes.

PALAVRAS – CHAVE:

Regulação da Educação - Avaliação de Desempenho - Representações Sociais
Desenvolvimento Profissional - Lógicas de Acção - Tomada de Decisão

Résumé

La présente investigation approche la problématique de l'évaluation de performance des enseignants dans le cadre de la théorie de la régulation locale et a comme objectif interpréter les représentations sociales des enseignants d'un lycée, sur l'application, en 2008/2009, d'un nouveau dispositif d'évaluation de leur performance.

On a fait une brève rétrospective de la politique d'évaluation des professeurs au Portugal, mettant en relief le Décret- Loi n° 15/ 2007 du 19 janvier et le Décret-Réglementaire n° 2/ 2008 du 10 janvier, qui publient le nouveau statut de la carrière des enseignants et qui décrètent de nouvelles règles pour l'évaluation des professeurs.

Afin d'engager cette thématique dans son contexte, on a conçu un encadrement théorique qui comprend une approche à l'évolution des modes de régulation, qui encadre l'évaluation, en tant que stratégie, dans le cadre de la théorie de la régulation et qui aborde les outils conceptuels utilisés dans cette étude.

La méthodologie adoptée s'est basée dans une étude de cas, comme stratégie de l'investigation. La récolte des informations a été faite à travers les techniques de recherche documentaire et l'enquête par questionnaire. L'analyse des données a compris un travail de statistique simples suivi d'une interprétation s'appuyant sur des catégories déterminées a priori.

On a conclu que l'évaluation de performance a été bien accueillie par les enseignants dans son aspect formatif, liée au développement professionnel, devant stimuler des mécanismes d'auto-évaluation et récompenser le mérite. En outre, on a élu la logique de « responsabilité bureaucratique » comme celle qui guide l'action éducative. On a conclu aussi que la qualité du travail des enseignants a des reflets dans les résultats scolaires, communiant ainsi des dispositifs de régulation qui miroitent l'« ajustement mutuel », typique de la régulation marchande. Une autre conclusion a été que le système d'évaluation publié par le Décret - Loi n° 15/ 2007 a été mis en place avec une grande contestation de la part des enseignants, résultant cette implémentation d'un ensemble de processus formels et informels auquel Barroso (2004) a appelé « régulation conjointe ». En plus, on a constaté que la division de la carrière des enseignants ne garantit pas que les fonctions de coordination soient mieux accomplies et que le nouveau système d'évaluation ne bénéficie, ni les relations inter- personnelles, ni le travail en équipe au sein de l'organisation. Une autre conclusion à laquelle on est arrivé a été que l'observation de classes n'a pas stimulé le travail en groupe, donnant, plutôt, origine à des activités plus individuelles qui privilégient les résultats. Finalement on a conclu que, soit l'abandon scolaire, soit l'intervention des parents sont des items qui ne doivent pas être considérés dans l'évaluation des enseignants et que l'épreuve d'accès à la catégorie de professeur titulaire, ou le système de quotas n'attestent pas la compétence des enseignants.

MOTS-CLÉS :

Régulation de l'évaluation - Évaluation de performance – Représentations sociales

Développement professionnel – Logiques d'action – prise de décision

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação do problema	1
2. Pertinência do estudo	2
3. Problema e questões orientadoras	3
4. Objectivo do estudo	5
5. Dimensões de análise	6
6. Quadro legal	7
7. Capítulos seguintes	17
 CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO	 19
1. A evolução dos modos de regulação	20
2. A avaliação no quadro da teoria da regulação	27
3. Instrumentos conceptuais	35
3.1. Regulação	36
3.2. Representações sociais	40
3.3. Lógicas de acção	42
3.4. Avaliação de desempenho docente	44
3.5. Desenvolvimento profissional /organizacional	47
3.6. Tomada de decisão	48

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	50
1. Introdução	50
2. Tipo de estudo e justificação das opções	51
3. Estratégia de investigação	53
4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	54
5. Técnicas e instrumentos de análise e interpretação de dados	56
6. Dispositivos e procedimentos	59
 CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	 63
1. Introdução	63
2. Caracterização da organização escolar	63
2.1. Caracterização do meio local	64
2.2. Caracterização da escola	66
2.2.1. Oferta Escolar	66
2.2.2. Caracterização do funcionamento da escola	67
2.2.3. Instalações e equipamento	72
2.2.4. Corpo docente	73
2.2.5. Pessoal não docente	73
2.2.6. Alunos	73
3. Descrição da aplicação do dispositivo de avaliação na escola	74
4. Os professores e a avaliação de desempenho	83
4.1. Caracterização dos respondentes	83
4.2. Representações em relação à avaliação de desempenho dos	86

professores	
4.3. Representações acerca do Decreto – Lei nº 15/ 2007	90
4.4. Representações acerca do Decreto – Regulamentar nº 2/ 2008	95
4.5. Aplicação do dispositivo na escola	99
4.6. Alterações nas práticas diárias dos docentes	107
CONCLUSÕES	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	131

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Académica	p. 85
Gráfico 2 – Participação em actividades sobre avaliação de desempenho docente	p. 85
Gráfico 3 – Objectivos da avaliação	p. 88
Gráfico 4 – Consequências da avaliação	p. 89
Gráfico 5 – Critérios e parâmetros de avaliação	p. 90
Gráfico 6 – Relação entre professores	p. 92
Gráfico 7 – Qualidade da aprendizagem	p. 93
Gráfico 8 – Diferenciação	p. 94
Gráfico 9 – Organização do processo (Decreto – lei nº 15/2007)	p. 95
Gráfico 10 – Avaliadores	p. 96
Gráfico 11 – Organização do processo (Decreto Regulamentar nº 2/ 2008)	p. 98
Gráfico 12 – Itens do processo de avaliação	p. 99
Gráfico 13 – Reacções	p. 100
Gráfico 14 – Tomadas de decisão	p. 102
Gráfico 15 – Alterações	p. 102
Gráfico 16 – Consequências da observação de aulas	p. 105
Gráfico 17 – Relação entre professores	p. 106
Gráfico 18 – Práticas pedagógicas	p. 108
Gráfico 19 – Participação na vida organizacional	p. 109

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de avaliação	p. 13
Quadro 2 - Tipos de regulação associados às “alianças” que se formam	p. 39
Quadro 3 – Oferta da escola no ano lectivo 2008/2009	p. 67
Quadro 4 – Departamentos curriculares e grupos de recrutamento	p. 71
Quadro 5 – Calendarização do processo de avaliação para 2008/2009	p. 78
Quadro 6 – Caracterização dos respondentes	p. 84

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo deste estudo, pretende abordar – se a problemática da regulação local da educação associada à avaliação de desempenho docente, o que pressupõe o conhecimento da realidade educativa local, nacional e internacional.

Em termos genéricos o conceito de regulação subentende um processo que implica a produção de regras que coordenam a actividade humana, envolvendo uma modelação da representação que os actores têm sobre o seu próprio papel. Por outro lado, está intimamente ligado a um outro - o de sistema. Assim, podemos afirmar que a regulação é um dispositivo que faz parte da lógica interna de qualquer sistema, de modo a garantir o equilíbrio e a coerência necessários à coesão desse sistema.

A escola, enquanto sistema educativo, é complexo pois o espaço onde se confluem diferentes tipos de poder e onde as normas ou regras de quem usufrui da autoridade formal (regulação normativa) interagem diariamente com normas resultantes da acção dos actores locais (regulação autónoma). O carácter particular de cada instituição escolar resulta da acção conjunta destes dois tipos de regulação, conferindo-lhes identidade própria.

Ao nível das políticas públicas da educação, tem vindo a assistir-se desde a década de oitenta a “ um crescente retomar do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino” (Afonso, A. 2002, p. 31) e em muitos casos

“a avaliação ampliou as suas fronteiras e diversificou a sua presença, passando a incidir, simultaneamente, nos resultados académicos dos estudantes, na acção dos professores, na actividade das escolas e também na própria definição e implementação das políticas educativas”. (idem, p. 32).

Esta nova concepção de avaliação é enfatizada pelo “reforço da regulação mercantil, da erosão da profissionalidade docente, da flexibilização da provisão de recursos financeiros e da promoção da participação social no governo da escola” (Afonso, 2004)

Neste momento, começa a sentir-se o emergir de uma relação entre os resultados escolares dos alunos, a qualidade das escolas e a qualidade do desempenho dos professores, no seio da opinião pública.

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A problemática da avaliação educacional e da regulação da educação assumem, actualmente, grande visibilidade social e relevância política. Barroso (2003) chama “dramatização da crise” ao conjunto de opiniões cuja visão catastrofista se baseia na falta de qualidade do ensino e de autoridade dos professores, entre outras, com o objectivo de proporem mudanças sugeridas pelas políticas neoliberais de outros países.

Para Almerindo Afonso (2002) a avaliação educacional, na perspectiva liberal, inscreve - se numa lógica forte de regulação dos sistemas educativos, visto ser encarada como um instrumento de selecção de mérito de natureza individualista ou como instrumento de gestão submetida aos novos valores da produtividade e da prestação de contas, numa estratégia de indução de lógicas de mercado na educação.

Por outro lado, nas perspectivas mais progressistas a avaliação é encarada como

“ um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e colectivo(...), como um instrumento das aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e projectos educativos, incluindo a transparência e a democraticidade dos processos de decisão (...) e como uma condição para estruturar modelos negociados de responsabilização (*accountability*) que envolvam, em diferentes assuntos e âmbitos de actuação dos diferentes actores e decisores educativos”. (Afonso, A. 2002, p. 31)

Na área da Administração Educacional, a presente investigação legitima-se pela pertinência em intensificar o estudo dos processos de regulação da educação em geral, e da micro-regulação, em particular.

Além disso, este estudo justifica-se por um conjunto de motivos mormente de ordem político - social, mas também de ordem científica e pessoal que são enunciados seguidamente:

- pela actualidade político - social do tema, numa fase em que se estudam alterações significativas ao nível do estatuto da carreira docente e da avaliação do desempenho dos professores, no intuito de melhorar a qualidade do sistema educativo.

- pelo facto de existirem poucos estudos sobre a avaliação de desempenho da profissão docente, nesta área, este estudo poderá contribuir para uma maior divulgação das políticas educativas junto dos diferentes actores educativos, nomeadamente dos professores, cuja visão acerca desta problemática está longe de ser consensual.

- pela necessidade de se realizarem investigações acerca das organizações escolares num contexto em que o Estado centralizador já não consegue dar respostas adequadas às necessidades e interesses de cada comunidade educativa local, transferindo para a administração das escolas responsabilidades de governação e recorrendo a mecanismos de regulação baseados na prestação de contas e no controlo social.

- pela reflexão que se impõe fazer sobre o processo de avaliação de desempenho da classe docente, baseada nas representações dos professores acerca deste assunto, dando origem a processos de regulação local autónoma que se justifica estudar.

- por razões pessoais que se prendem com a vontade de querer compreender melhor o que se passa neste domínio tão controverso e polémico da avaliação do corpo docente.

3. PROBLEMA E QUESTÕES ORIENTADORAS

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), enunciar o projecto de investigação através de uma pergunta de partida é uma forma eficaz de tentar “expressar o mais exactamente possível o que [se] procura saber, elucidar, compreender melhor”(p.32)

Ainda segundo estes autores, esta pergunta de partida deve reunir um conjunto de características que constituam a base para uma boa investigação.

Nesta sequência, foi formulada uma pergunta que se pretendeu clara, exequível e pertinente, que desse a conhecer as intenções precisas do investigador, que se adequasse aos recursos pessoais, materiais e técnicos de que aquele dispõe e que visasse uma melhor compreensão do fenómeno estudado, sendo relevante, quer para a teoria, quer para a prática, não se limitando à obtenção de uma resposta meramente descritiva.

Contextualizado o campo teórico, tendo em conta a actual realidade educativa eis-nos chegados ao momento de apresentar a questão que está na origem da reflexão e da investigação que pretendemos levar a cabo.

Questão Central:

- Quais as representações dos professores acerca da avaliação de desempenho docente, na sequência da aplicação do novo dispositivo de avaliação de desempenho docente?

No intuito de operacionalizar esta problemática de investigação foram consideradas as seguintes questões orientadoras:

- Como é que os professores encaram a avaliação de desempenho?
- Quais os critérios e parâmetros a ter em conta na avaliação de desempenho da classe docente?
- Será que a divisão da carreira docente permite uma maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade?
- Este sistema de avaliação promove a qualidade do ensino/aprendizagem?
- Quais os aspectos críticos do processo de avaliação de desempenho dos professores?
- O novo sistema de avaliação favorece as relações interpessoais e o trabalho de equipa no seio da organização?
- Como deverá ser feita a avaliação dos avaliadores?
- Como deverá ser organizado o processo de avaliação de desempenho dos professores?

- Como foi acolhido o novo processo de avaliação de desempenho na escola?
- Poderá a observação de aulas estimular o trabalho entre os pares?
- Que decisões foram tomadas pelas estruturas educativas para implementar o dispositivo de avaliação dos professores?
- Que mudanças se operaram nas atitudes e práticas dos professores?

4. OBJECTIVO DO ESTUDO

Face à vaga de insatisfação constatada no seio da opinião pública em relação à deterioração da educação, em geral, e à “crise do Estado – Providência”, em particular, que se tem revelado impotente para resolver essa situação, tem aumentado a necessidade de uma “metamorfose” do papel do Estado (libertando os cidadãos da sua asfixia burocrática) e de uma mudança nos modos de regulação dos poderes públicos no sistema educativo.

Faz parte da agenda política nacional e supra nacional a implementação de novos modelos de controlo das escolas, promovendo a autonomia, defendendo a gestão empresarial e a transferência dos poderes do Estado para entidades privadas, reduzindo o seu papel centralizador, valorizando estratégias de regulação com vista à responsabilização dos resultados (controlo social), em detrimento do uso de estratégias de regulação concentradas na produção normativa de meios e procedimentos (controlo estatal). Do ponto de vista institucional, esta tendência origina um reforço da avaliação centrada na “qualidade” da educação de cada estabelecimento de ensino, disponibilizando recursos que certifiquem a vontade política de contribuir para uma cultura profissional e organizacional de participação, empenho e auto-responsabilização.

É neste contexto que assume particular relevância a definição de novas regras para a avaliação de desempenho de professores e que segundo Natércio Afonso “não farão nenhum sentido se não forem endógenos à própria carreira e à própria profissão”.(Afonso, 2007, p. 226)

O estudo realiza-se numa escola do ensino secundário e incide sobre a aplicação do novo dispositivo de avaliação de desempenho de professores, mais concretamente nas representações que os professores têm em relação a essa matéria.

Tendo como objecto de estudo as representações dos professores num determinado contexto que é o da avaliação de desempenho docente, é objectivo desta investigação:

Analisar a aplicação do novo dispositivo de avaliação publicado pelo Decreto-Lei nº 15/ 2007, tomando como indicadores as representações dos professores, a partir:

- *das respostas dadas pelos actores;*
- *da pesquisa em documentos oficiais.*

5. DIMENSÕES DE ANÁLISE

Perante os objectivos traçados e o posicionamento teórico definido, estruturámos a análise dos resultados, distribuindo as questões orientadoras pelos seguintes eixos:

1º - Caracterização da organização escolar

- 1.1. localização
- 1.2. nível educativo
- 1.3. nível socioeconómico

2º Descrição do processo de implementação do dispositivo de avaliação na escola

3º As representações dos professores sobre a avaliação de desempenho docente

- 3.1. Como é que os professores encaram a avaliação de desempenho?
- 3.2. Quais os critérios e parâmetros a ter em conta na avaliação de desempenho da classe docente?

4º As representações dos professores em relação ao Decreto – Lei nº 15/2007

- 4.1. Será que a divisão da carreira docente permite uma maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade?
- 4.2. O novo sistema de avaliação favorece as relações interpessoais e o trabalho de equipa no seio da organização?

5º As representações dos professores acerca do Decreto-Regulamentar nº 2/2008

- 5.1. Quais os aspectos críticos do processo de avaliação de desempenho dos professores?
- 5.2. Como deverá ser feita a avaliação dos avaliadores?
- 5.3. Como deverá ser organizado o processo de avaliação de desempenho dos professores?

6º Aplicação do dispositivo de avaliação na escola

- 6.1. Como foi acolhido o novo processo de avaliação de desempenho na escola?
- 6.2. Poderá a observação de aulas estimular o trabalho entre os pares?
- 6.3. Que decisões foram tomadas pelas estruturas educativas para implementar o dispositivo de avaliação dos professores?
- 6.4. Que mudanças se operaram nas atitudes e práticas dos professores?

6. QUADRO LEGAL

Durante o regime ditatorial era o Estado, através do Ministério da Educação e da Inspeção, que desenvolvia mecanismos de controlo, quer sobre as instituições escolares, quer sobre as práticas dos professores. Ao longo deste período, a avaliação de professores era realizada pela Inspeção, delegando esta, frequentemente, nos reitores

(administradores das escolas) algumas competências, onde se incluía a fiscalização e observação de aulas. Nesta altura a política que presidia à avaliação de professores consistia exclusivamente num processo de classificação de serviço. Este processo de classificação de serviço não apostava na avaliação de professores que promovesse a qualidade da educação e do ensino.

A revolução de 1974 é um marco importante na administração escolar e, consequentemente, no papel desempenhado pela avaliação de professores no nosso país. Após um período pós- revolucionário caracterizado pela total falta de controlo por parte das autoridades administrativas, em matéria de educação, implementa-se em 1976, com o **Decreto-Lei 769-A/76** de 23 de Outubro, o modelo de “gestão democrática” das escolas secundárias, onde o Estado procura recuperar o seu papel centralizador na política educativa. Entre 1974 e 1986 a avaliação dos professores deixa de ser considerada, uma vez que se associa às medidas de controlo que caracterizam o totalitarismo do regime político anterior.

É com a publicação da **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), que a avaliação de professores volta a fazer parte da agenda política nacional, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de progressão na carreira. No capítulo IV, dedicado aos recursos humanos, estipula-se que a progressão da carreira de pessoal docente deve estar ligada a toda a actividade desenvolvida no estabelecimento de ensino, seja ela individual ou em grupo e também às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas. (artigo 36º)

Contudo, só no início dos anos 90, é publicado o estatuto da carreira docente – com o **Decreto-Lei nº 139-A/ 1990**, de 28 de Abril – onde se destaca a criação de uma carreira única, com uma duração global de 29 anos, constituída por dez escalões, consagrando-se a necessidade da avaliação de desempenho dos docentes da qual passa a depender a progressão da carreira.

Este diploma contempla a existência de um período probatório, com a duração de um ano, para os professores em início de carreira, pedagogicamente acompanhados por um professor mais experiente, visando a melhoria da actividade profissional do docente, assim como o seu aperfeiçoamento. A progressão na carreira depende da avaliação de desempenho do professor, que não deve ser inferior a *Satisfaz* e à

frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua, de acordo com o número de anos de cada escalão. (artigo 32º).

Com o **Decreto Regulamentar nº 13/ 92**, de 30 de Junho, a passagem do 7º para o 8º escalão da carreira docente passa a depender da apreciação, em prova pública, dos currículos dos candidatos, bem como da realização de um trabalho de natureza educacional.

O **Decreto Regulamentar nº 14/92**, de 4 de Julho, implementa o primeiro modelo de avaliação de desempenho dos professores, juntamente com uma nova política de gestão e administração das escolas, onde se pretende reforçar a autonomia das escolas e estimular o desenvolvimento profissional dos professores.

Este diploma determina que a avaliação de desempenho docente seja constituída por dois componentes: um relatório crítico, entregue ao presidente do Conselho Executivo, redigido pelo professor sobre a actividade por si desenvolvida durante o tempo a que se refere a avaliação e a prova de conclusão dos créditos de formação contínua. Do relatório deveriam constar os seguintes indicadores de classificação: o serviço distribuído; a relação pedagógica com os alunos; o cumprimento dos programas curriculares; o desempenho de cargos directivos ou pedagógicos; a participação em projectos e actividades da comunidade educativa; as acções de formação frequentadas e respectivas unidades de crédito; os contributos inovadores prestados ao processo de ensino/ aprendizagem; os estudos realizados e trabalhos publicados; o nível de assiduidade e as sanções, louvores ou distinções (artº 6º)

Neste modelo a avaliação é da responsabilidade do presidente do Conselho Directivo, que atribui a menção qualitativa de *Satisfaz* ou propõe a menção de *Não Satisfaz* a um júri de avaliação que aprecia as circunstâncias determinantes da referida menção.

O **Decreto-Lei 1/98**, de 2 de Janeiro, publica o novo Estatuto da Carreira Docente que, como se pode ler no preâmbulo, procura associar uma nova valorização da profissão docente a uma crescida responsabilidade dos profissionais da educação, garantindo condições de acesso à formação contínua e instituindo mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do desempenho profissional dos docentes.

A política de avaliação de professores continua a centrar-se na auto-avaliação para efeitos de progressão na carreira e baseia-se, como anteriormente, em dois elementos: um documento de reflexão crítica, redigido pelo professor avaliado sobre a actividade do docente desenvolvida durante o período a que respeita, e acções de formação contínua obrigatórias, confirmadas por cursos devidamente creditados. (artº 5)

Estes documentos, à semelhança do que acontecia anteriormente, são submetidos à apreciação de uma comissão “especializada, nomeada pelo conselho pedagógico, cabendo ao órgão de gestão da escola atribuir a menção qualitativa de *Satisfaz*, ou propor a menção de *Insatisfaz* a uma comissão de avaliação. (artº 9 e 10). O docente pode requerer a menção qualitativa de *Bom* mediante a apreciação destes documentos a uma comissão especializada de avaliação. (artº 13).

Compete à Inspeção-Geral de Ensino o acompanhamento global deste processo de avaliação.

O **Decreto-Lei nº 15/2007**, de 19 de Janeiro instaura alterações ao estatuto da carreira docente e aprova o novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente. Tal como é referenciado logo no preâmbulo, é imperativo político deste decreto “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”, visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Este decreto pretende também dotar “cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada.”

Esta é, talvez, a maior alteração na estrutura do corpo docente, que vê a carreira profissional estruturada em duas categorias – professor e professor titular - e onde se estabelece um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos na progressão da carreira, que permita “identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”.

Esta política de profunda alteração do estatuto da carreira docente reformula as condições de acesso e progressão na carreira, criando seis escalões para a categoria de professor e três para a categoria de professor titular. De acordo com este novo estatuto o recrutamento para a categoria de professor titular faz-se por concurso documental aberto para o preenchimento de vaga existente no quadro da escola, não podendo exceder um

terço do número total de professores do estabelecimento. Os professores podem aceder à categoria de professor titular desde que preencham os seguintes requisitos: 18 anos de serviço docente efectivo com avaliação de desempenho igual ou superior a *Bom*; realização, com aproveitamento, de uma prova pública, incidindo sobre a actividade profissional desenvolvida que permita evidenciar a competência dos professores para funções mais específicas associada à sua actividade profissional. (artº 38)

No que diz respeito à progressão na carreira dentro de cada categoria, os docentes ficam sujeitos: à obtenção de dois (professores) ou três (professores titulares) períodos de avaliação de desempenho iguais ou superiores a *Bom* e à frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua, correspondentes a 25 horas anuais.

O presente decreto estabelece, ainda, condições mais rigorosas para o ingresso na carreira, garantindo que aqueles que ocupam lugares no quadro preenchem os requisitos para o desempenho das suas funções, através da realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e competências (artº22), contemplando também a existência de um período probatório durante o qual os candidatos são supervisionados e acompanhados no plano didáctico, pedagógico e científico por um professor titular. (artº 31)

Além das alterações ao estatuto da carreira docente é também alterado o regime jurídico da formação contínua dos professores, só podendo ser creditadas as acções que estejam directamente relacionadas com a área científico-didáctica do docente ou com necessidades de funcionamento da escola. Além disso, o professor é obrigado a frequentar dois terços das acções de formação contínua na sua área científico-didáctica. (artº 14)

Por outro lado, estabelece-se um regime de avaliação de desempenho que não assenta exclusivamente na auto-avaliação, como acontecia até ao momento, passando a ser realizado bienalmente e deixando de estar associada aos momentos de progressão na carreira. O processo de avaliação compreende as seguintes fases: preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do departamento; preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do conselho executivo; preenchimento de uma ficha de auto-avaliação pelo professor avaliado, onde constarão os objectivos alcançados na sua prática profissional, assim como a formação contínua realizada; conferência e validação

dos dados constantes da proposta de classificação pela comissão de coordenação da avaliação, sempre que se verifique a atribuição de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*; entrevista do avaliador com os avaliados para apreciação do processo e reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final.

De acordo com este novo regime, avaliação passa a ser da responsabilidade:

- dos coordenadores de departamento - que ponderam o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do avaliado, baseando-se nos seguintes parâmetros classificativos: preparação e organização das actividades lectivas; realização das actividades lectivas; relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
- do presidente do conselho executivo, a quem compete garantir a adequação do processo de avaliação às especificidades da escola, assim como coordenar e controlar todo o processo, ponderando os seguintes indicadores de classificação: assiduidade; serviço distribuído; progresso dos resultados escolares dos alunos e taxa de abandono escolar; participação em projectos visando uma melhoria da actividade didáctica e os resultados da aprendizagem; acções de formação contínua concluídas; exercício de cargos de natureza pedagógica; dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa; apreciação dos encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente.
- de uma comissão de coordenação de avaliação, constituída por membros do conselho pedagógico, que tem como missão emitir directivas para aplicação do sistema de avaliação, validar as avaliações de *Excelente*, *Muito Bom* ou *Insuficiente*, proceder à avaliação, na ausência de avaliador, propor medidas de acompanhamento e correcção sempre que a menção for de *Insuficiente* e ainda emitir parecer vinculativo quando houver reclamações do avaliado.
- de um inspector designado pela Inspecção-Geral da Educação para garantir a avaliação dos professores titulares com funções de coordenadores, com formação científica na área departamental do avaliado.

A fim de assegurar uma avaliação verdadeiramente diferenciadora, são determinadas cinco menções qualitativas, conferindo as duas classificações superiores - *Muito Bom* e *Excelente* - o direito a um prémio de desempenho. (artº 63). A obtenção de dois períodos consecutivos de avaliação com menção de *Muito Bom* ou *Excelente*, reduz em dois ou quatro anos, respectivamente, o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular. Sempre que se constate a atribuição das menções de *Regular* ou *Insuficiente*, esta deverá ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente colmatar as suas dificuldades, a obtenção de *Insuficiente* durante dois períodos consecutivos determina a não distribuição de serviço lectivo ao docente.

De acordo com este novo estatuto, o processo de avaliação de desempenho atende a fontes de dados variadas, visando a recolha de uma pluralidade de elementos informativos: relatórios certificando o aproveitamento em acções de formação; auto-avaliação; observação de aulas; análise de instrumentos de gestão curricular; materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados; instrumentos de avaliação pedagógica; planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos. (artº 45)

A avaliação de cada uma das componentes é calculada numa escala de avaliação de 1 a 10, correspondendo o resultado final da classificação à média das pontuações finais obtidas em cada ficha de avaliação e é expresso do seguinte modo, como podemos observar no seguinte quadro:

Quadro 1: Escala de avaliação

<i>Excelente</i>	de 9 a 10 valores
<i>Muito Bom</i>	de 8 a 8,9 valores
<i>Bom</i>	de 6,5 a 7,9 valores
<i>Regular</i>	de 5 a 6,4 valores
<i>Insuficiente</i>	de 1 a 4,9 valores

Fonte: Decreto-Lei nº 15/ 2007, p. 511

Contudo, as percentagens para atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente* ficam condicionadas aos resultados obtidos na avaliação externa da escola. (artº46)

Decorrente do Decreto-Lei nº 15/ 2007, o **Decreto regulamentar nº 2/2008**, de 10 de Janeiro propõe a definição e concretização de um regime de avaliação que distinga o mérito, condição fundamental para, tal como se lê no preâmbulo, “ a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores”.

Dando resposta a estes propósitos, este decreto visa criar os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, especialmente aos professores já integrados na carreira, no que diz respeito ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação de objectivos individuais, calendarização do processo e explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação e respectivo sistema de classificação. Com o presente diploma é também regulamentada a avaliação dos professores titulares com a função de coordenadores, incidindo esta, também, no exercício da actividade lectiva.

A fim de implementar o processo de avaliação nas escolas, cabe ao conselho pedagógico, tendo em conta as recomendações do conselho científico e os objectivos e metas fixadas no projecto educativo e no plano anual de actividades da escola, elaborar e aprovar instrumentos de registo normalizados que permitam recolher toda a informação pertinente para pôr em prática o processo de avaliação de desempenho, assim como incluir, no regulamento interno, a sua calendarização anual.

Os objectivos individuais propostos pelo avaliado no início do processo de avaliação deverão ter como referência os seguintes itens: melhoria dos resultados escolares dos alunos; redução do abandono escolar; prestação de apoio à aprendizagem dos alunos; participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão da escola; relação com a comunidade; formação contínua adequada ao desenvolvimento profissional do docente; participação e dinamização de projectos ou actividades constantes no plano anual de actividades ou em outros projectos e actividades extra-curriculares. Estes objectivos individuais são fixados, por acordo entre o avaliador e o avaliado, podendo ser redefinidos em função da alteração do projecto educativo e do plano anual de actividades. Contudo, quando se verifique falta de consenso, prevalecerá

a posição do avaliador. (artº 9) O grau de cumprimento destes objectivos constituirá referência essencial na classificação atribuída. É obrigatório, também, o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação, a ser entregue ao avaliador, onde deve constar o contributo do docente para o cumprimento dos objectivos individuais fixados. Esta ficha, apesar de ser um elemento a ter em consideração, não é vinculativa para atribuição de classificação.

No processo de avaliação, é da competência do órgão de gestão de cada estabelecimento calendarizar a observação de, pelo menos, três aulas leccionadas pelo professor avaliado, por parte do coordenador de departamento. Estas deverão corresponder a unidades didácticas diferentes. (artº17)

As menções qualitativas constantes no sistema de classificação, corresponderão ao cumprimento dos objectivos fixados e ao nível de competência demonstrada na sua concretização, ficando a atribuição de Excelente, dependente, também, do cumprimento de 100% do serviço lectivo distribuído em cada ano escolar.

Em Janeiro de 2008, o Conselho Científico - órgão consultivo do Ministério da Educação que tem por missão implementar e assegurar o acompanhamento e monitorização do regime de avaliação de desempenho dos professores - apesar de não estar formalmente constituído, formula algumas recomendações, de carácter genérico, sobre a elaboração e aprovação, pelos Conselhos Pedagógicos, de instrumentos de registo normalizado previstos no Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro. Esta medida visa sobretudo orientar e apoiar as escolas, nesta etapa do processo de avaliação dos docentes. Contudo, cabe a cada estabelecimento de ensino proceder à interpretação destas recomendações, no contexto da sua autonomia, considerando a sua realidade concreta e os objectivos e metas a que se propõe, bem como definir o número e a natureza dos instrumentos que melhor se ajustem ao seu contexto específico. (Recomendações, nº 2/CCAP, 2008, introdução)

Em Março é emitido o **Despacho nº 7465/2008** que, clarifica a delegação de competências dos avaliadores. Deste modo, o coordenador de departamento curricular, pode delegar competências noutros professores titulares que pertençam ao mesmo grupo de recrutamento dos avaliados. Por seu lado, o presidente do conselho executivo, pode delegar noutros membros da direcção executiva as suas competências de responsável

pela avaliação de desempenho de todos os professores da escola ou agrupamento de escolas.

Em 2009, através do **Decreto – Regulamentar nº 1-A/2009**, de 5 de Janeiro, o Ministério da Educação introduz correcções aos decretos anteriores com o objectivo de superar os problemas diagnosticados pelos professores. Após auscultar as escolas, os sindicatos, os pais e outros agentes do sistema educativo, são adoptadas medidas de aperfeiçoamento, simplificação e desburocratização do processo de avaliação de professores. De acordo com este diploma, procedem-se às seguintes alterações:

- Os professores passam a ser avaliados por um avaliador da mesma área disciplinar;
- A taxa de abandono escolar e os resultados escolares dos alunos deixam de interferir na avaliação dos docentes;
- As reuniões entre avaliador e avaliado são dispensadas desde que haja acordo tácito, quanto à fixação dos objectivos individuais ou à classificação proposta;
- A avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular passa a depender da solicitação dos interessados, sendo condição imperiosa para a obtenção de *Muito Bom* ou *Excelente*;
- As aulas observadas são reduzidas de três para duas, ficando a terceira dependente da solicitação do avaliado;
- Os professores que pretendam aposentar-se até final do ano lectivo de 2010/2011, assim como os professores contratados em áreas profissionais, vocacionais, tecnológicas e artísticas, ficam dispensados da avaliação de desempenho;
- São contabilizadas todas as acções de formação contínua acreditadas;

Estas medidas visam, acima de tudo, melhorar os termos do processo de avaliação e favorecer as condições de funcionamento das escolas.

Sintetizando, com a publicação do Decreto – Lei nº 15/ 2007 é instituído um novo modelo de avaliação de desempenho dos professores. Este normativo prevê uma

prova de conhecimentos e competências como condição de ingresso na carreira e a existência de um período probatório. Além disso e divide a carreira docente em duas categorias – professor e professor titular, estipulando quotas para acesso a esta última. Por outro lado, a avaliação dos docentes deixa de se limitar à auto-avaliação, contemplando outros parâmetros como é o caso da definição de objectivos individuais, dos resultados dos alunos, do abandono escolar e da observação de aulas. O processo de avaliação passa a ser, essencialmente, da responsabilidade do coordenador de departamento e do presidente do órgão de gestão. A frequência de acções de formação contínua na área científico-didáctica do avaliado, bem como a obtenção de menção igual ou superior a *Bom* na avaliação de desempenho, passam a ser condições imprescindíveis para a progressão na carreira.

7. CAPÍTULOS SEGUINTE

No capítulo I faz-se a apresentação do enquadramento teórico que enfatiza a evolução dos modos de regulação e o modo como a avaliação, enquanto estratégia, se insere no quadro da teoria da regulação. Deste capítulo constarão também os instrumentos conceptuais que considerámos pertinente mobilizar no estudo.

O capítulo II é destinado à metodologia da investigação. Nele será apresentado o tipo de estudo efectuado, a justificação das opções metodológicas, a estratégia de investigação, as técnicas de recolha de dados, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas e instrumentos de análise e interpretação de dados. Neste capítulo serão também anunciados os dispositivos e procedimentos que foram adoptados nesta investigação.

No capítulo III são analisados e interpretados os dados recolhidos. Dá-se especial atenção à caracterização da organização escolar, à descrição da aplicação do dispositivo de avaliação na escola e às representações dos professores acerca da avaliação de desempenho de acordo com os eixos de análise anteriormente delineados.

Finalmente, serão dadas respostas às questões orientadoras e anunciadas as conclusões do estudo, através de uma síntese interpretativa dos dados, trabalhados teoricamente em termos da teoria da regulação social.

Por fim são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo do texto.

Em anexo encontram-se os instrumentos construídos para esta investigação, assim como documentos que considerámos pertinentes para o estudo.

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO

As transformações das estruturas sociais e familiares, o desenvolvimento científico e tecnológico e o acesso veloz à informação, têm posto em causa a capacidade de resposta das políticas educativas aos novos desafios da sociedade e têm acentuado o desajuste da educação a este novo mundo em emergência. As demandas da nova sociedade prescrevem a preocupação com a qualidade da educação e a garantia de melhores aprendizagens e melhores resultados escolares, exigindo mais comprometimento dos profissionais do ensino. Ao serem adoptadas políticas de descentralização e de reforço à autonomia, emergem novos modos de regulação, assumindo particular relevo o fenómeno da avaliação dos sistemas educativos e consequentemente a avaliação dos professores.

Esta, tem vindo a assumir uma importância crescente no campo da política, tornando-se uma das maiores forças de mudança cultural no campo da educação, sendo encarada como uma estratégia de regulação e controlo.

Neste trabalho considerámos pertinente identificar as diferentes lógicas subjacentes a cada um destes aspectos da avaliação para se perceber se a avaliação de desempenho dos professores é utilizada como “prestação de contas” ou como “melhoria das escolas”.

O enquadramento teórico está estruturado em três partes:

- na primeira é estudada a evolução dos modos de regulação, da descentralização da administração da educação e da autonomia da gestão escolar.

- na segunda parte abordaremos a questão da avaliação no quadro da teoria da regulação e enquanto instrumento de regulação. Entendendo as escolas como organizações “aprendentes”, a avaliação pode ser encarada como condição para alcançar a melhoria das escolas, por outro lado, pode igualmente ser vista como estratégia de “prestação de contas”.

- na terceira proceder-se-á à apresentação dos instrumentos conceptuais mobilizados no estudo.

1. A EVOLUÇÃO DOS MODOS DE REGULAÇÃO

O Estado Providência, associado aos regimes democráticos, assume, a partir da Segunda Guerra Mundial, o governo da vida económica e passa a ser o principal responsável pela produção de bens e serviços da sociedade e pela garantia das necessidades e direitos dos cidadãos. A crescente expansão do seu campo de intervenção aliado à recessão económica ocorrida no início dos anos 70, conduziu ao aumento, quer da sua estrutura administrativa, quer da despesa pública, denunciando as limitações desta opção política. É neste contexto que a intervenção estatal começa a perder legitimidade e a ser posta em causa, levando a uma crise de governabilidade do Estado que deixa de ter capacidade para fazer face ao constante aumento dos encargos para assegurar os serviços para os quais foi incumbido.

Esta ruptura da homogeneidade do Estado centralizado conduziu à criação de estruturas desconcentradas, levando a uma perda de identidade do Estado - Providência e ao enfraquecimento da coesão social por ele desempenhada. Por outro lado, a sua legitimidade política fica reduzida visto que se retira de sectores responsáveis pela prestação de serviços e pela produção de bens aos cidadãos, cedendo a sua gestão a funcionários ou a administradores recrutados fora do aparelho estatal.

Na tentativa de responder às consequências da globalização económica e financeira, à necessidade de redução da dívida pública e à satisfação das exigências do cidadão - consumidor, muitos países adoptam processos de modernização do sistema de governo alterando a relação do Estado com o sector privado e implementando novos processos de decisão e de gestão no sector público (new public management). Estas medidas permitem ao poder político recuperar o controlo estratégico e ao mesmo tempo aumentar a eficácia e eficiência da administração. Segundo Matthias Finger e Bérangère Ruchaut (1997), o “new public management” constitui uma “resposta particularmente

apropriada para aumentar a eficiência, a eficácia, a flexibilidade, e a inovação do estado, mas preservando o serviço público”(cit. por Barroso, J. , 2005, p.94).

Ainda segundo Barroso, para Finger (1997), este novo modelo de modernização da gestão pública, e nomeadamente da educação, actua de acordo com cinco grandes princípios: clarificação de papéis entre a administração e a política, introduzindo uma “profissionalização” das relações dos respectivos agentes e o princípio da contratualização; aproximação entre a administração e o cidadão, utilizando “indicadores de satisfação”; dinamização da administração através de processos de descentralização e autonomia de gestão; descentralização do poder de decisão e de gestão; orientação para os resultados e para sua avaliação. Deste modo as políticas educativas passam a promover a autonomia da gestão escolar e a avaliação - interna e externa - como instrumento de regulação.

A partir da década de 80 começa a assistir-se a uma “recontextualização” das políticas educativas, tendenciais em perfilhar a gestão empresarial, numa lógica de controlo social da escola, promovendo a avaliação externa a partir dos resultados dos alunos. Privilegia-se assim dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo” típicas da regulação mercantil. (Afonso, N. 2003)

A Grã-Bretanha, os EUA, a Austrália ou a Nova Zelândia são exemplos notórios onde a aplicação das políticas educativas assenta na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Nestes países as políticas da “nova gestão pública” estão relacionadas com medidas de descentralização e autonomia: *self- management* ou *local management school* caracterizadas por uma diminuição da intervenção do Estado na educação, através da criação de um quase mercado educativo e por uma gestão mais centrada na escola, aumentando, para tal, a autonomia das escolas através da descentralização, da desregulação, responsabilização das unidades locais e da adopção do princípio de subsidiariedade. (Barroso, 2005, 96/97)

Neste modelo de gestão o principal objectivo é conquistar os interesses dos alunos e dos pais, defendendo-se a livre escolha da escola e a criação de mecanismos de concorrência e competição entre as escolas através da implementação de medidas de avaliação externa das escolas, criação de projectos educativos próprios e distintos em cada estabelecimento de ensino, atribuição às escolas de autonomia curricular,

pedagógica, financeira e de gestão de recursos humanos, aumento dos percursos educativos e adopção de um sistema de “prestação de contas” na sua gestão. (Idem)

Em Portugal, assim como noutros países europeus, há uma tendência para o aumento do reforço da autonomia das escolas, sendo esta, segundo Licínio Lima (2000) uma condição essencial à construção de uma escola pública democraticamente governada. Identicamente, para Barroso, (2005) a autonomia é a única forma de garantir o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva imprescindíveis ao funcionamento democrático de uma organização.

Também na legislação portuguesa, nomeadamente no decreto - lei que deu voz à autonomia, Decreto-Lei nº 115-A, logo no preâmbulo se pode confirmar que

“a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto – Lei 115-A/98, de 4 de Maio).

Numa análise e avaliação do processo de construção da autonomia das escolas em Portugal, pode comprovar – se a co-existência de opiniões divergentes em torno de quatro lógicas: *a estatal* – os que reduzem a autonomia a uma simples “modernização administrativa”, com a finalidade de aliviar a administração central das situações mais problemáticas; *de mercado* – os que defendem a autonomia como uma via para a construção de um mercado educativo *descentralizado, concorrencial e autónomo*; *corporativa* - os que consideram a autonomia como um “bem exclusivo” dos professores e não como um “bem público”; e *sócio-comunitária* - os que entendem a autonomia como um processo social envolvendo os diferentes agentes educativos em determinado contexto escolar a fim de “obterem um compromisso e empreenderem uma acção colectiva”. (Barroso, 2004, pp, 62-63)

É neste contexto de impasse de medidas contraditórias que a autonomia se torna uma ficção necessária, “construída” em cada escola de acordo com as suas necessidades e especificidades locais, bem como a criação de dispositivos para dar sentido colectivo às autonomias individuais a fim de conseguir atingir os objectivos definidos e garantir uma melhoria na educação. A autonomia deve ser encarada como um instrumento de

que a escola disporá para beneficiar o processo de aprendizagem e não um fim em si mesma.

A autonomia das escolas é incontornável na análise dos modos de regulação, através da descentralização dos sistemas educativos, que passa a ser um dos princípios orientadores das políticas dos vários governos. Para Barroso (1996) a descentralização:

“ não se pode reduzir às normas e aos decretos, nem pode ser vista de modo “estático”, unicamente como um caminho de atribuições, competências e meios, legalmente consagrados, que são transferidos para os níveis mais periféricos do sistema. A “descentralização” é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do “local”, um lugar de negociação/uma instância de poder/ e um centro de decisão.” (p. 11)

Para este autor a descentralização “já não é um conceito unívoco e “bacteriologicamente puro”, constituindo um tema controverso, que conduz a opções diversificadas”. (idem, p. 9), devendo atender aos contextos institucionais de trabalho e de intervenção pessoal.

Ainda segundo Barroso (1996) não se pode ver a descentralização como a solução para todos os problemas da educação. Esta está a ser considerada pelos diferentes países de modo distinto: em países descentralizados, evidencia-se um reforço às competências da administração central ou retiram-se poderes às autoridades locais a fim de os transferir para as escolas; por outro lado, nos países mais centralizados tentam adoptar políticas, visando um equilíbrio entre os dois modos de administração, construindo um “Estado semi-centralizado”. (idem, p. 12)

Green, nos estudos comparativo que efectuou acerca do êxito educativo em países com sistemas centralizados e descentralizados, concluiu que não se registam respostas conclusivas devido à complexidade dos factores que influenciam os resultados. Contudo, os países que têm maior sucesso, são aqueles onde a educação e os sistemas de formação institucionalizam normas e expectativas para todos e onde o mercado de trabalho recompensa os que têm bons resultados na educação e formação, isto é, o valor que a sociedade atribui à aprendizagem e ao sucesso. Nestes países são adoptadas medidas de articulação da educação e formação com o mercado de trabalho

que proporcionam incentivos para formação, quer aos indivíduos, quer aos patrões. Isto não implica que o Estado seja o responsável por todas as decisões tomadas, como é o caso da Alemanha, onde o poder é da responsabilidade de cada estado e onde o sistema tem o controlo do mercado de trabalho, dando aos parceiros sociais uma intervenção significativa. (Green, 1999)

Por seu lado, Weiler propõe que a descentralização da gestão educativa seja examinada sob três aspectos: *redistribuição da autoridade*, relacionada com a divisão do poder; *eficiência*, promovendo a eficácia dos custos do sistema educativo através de uma gestão mais eficiente dos recursos; e “*culturas de aprendizagem*”, que promove a descentralização dos conteúdos educativos. (Weiler, 1999)

Segundo este autor, a descentralização real implica necessariamente uma perda de controlo, não obstante, cabe ao Estado moderno, aceitar o desafio de reconciliar os dois objectivos opostos:

“manter , na medida do possível, o controlo (centralizado) do sistema e mostrar-se, ao mesmo tempo, comprometido o mínimo possível com a descentralização e, portanto, obter as vantagens da legitimação derivadas de tal aparência. A frequente oscilação do comportamento político entre modalidades centralizada e descentralizada e o comportamento centralizador pode ter a sua raiz nesta difícil tarefa de ultrapassar a ténue linha que separa os imperativos opostos do controlo e da legitimidade.” (idem, p. 112)

Pelletier (2001) identifica quatro níveis de descentralização, em função do contexto em que se aplica:

- A *desconcentração*, onde a gestão administrativa de uma região é confiada a pessoas nomeadas pelo poder central. Este tipo de descentralização tem como objectivo facilitar o exercício do poder regional ou local, embora estes continuem a depender da administração central:

- A *delegação de competências* e responsabilidades, administrando-lhes mais autonomia do que às unidades desconcentradas;

- A *devolução*, que se resume em entregar a outros organismos, sejam eles públicos ou privados, algumas responsabilidades e serviços que competiam ao Estado.

Esta trata-se de uma forma de descentralização política, uma vez que, contempla uma certa autonomia de governo, além da autonomia de gestão;

- A *privatização*, que tem merecido grande discussão e celeuma, é também considerada uma forma de descentralização, mas levada ao extremo.

A privatização pode assumir várias formas: oferta privada (pode ser dirigidas por grupos religiosos, empresas privadas, associações de solidariedade), financiamento privado (quando são as famílias e não o governo a pagar a educação) e regulação, gestão e monitorização privadas (os alunos e respectivas famílias podem monitorizar o sistema educativo de acordo com os seus interesses e preferências pessoais). Além disso, existem múltiplos modos de privatizar, sendo os mais comuns os “cheques – ensino” – atribuição de verbas às famílias – e a criação de “ charter-schools ” – escolas financiadas pelo governo mas sujeitas a menos regulações que as escolas normais. (Levin, 2003)

É nos EUA onde se verifica maior adesão às várias formas de escolarização de iniciativa privada. Contudo, tem-se constatado que estes programas ou formas de privatização acabam por traduzir algum desinvestimento económico ou social por parte do Estado, sempre em nome da liberdade de escolha das escolas por parte dos pais e do aumento da produtividade e eficiência que a lógica de mercado insere no sistema educativo.

No caso português, as políticas de descentralização não são tão acentuadas se comparadas com o contexto anterior. O reforço da regulação mercantil é mais atenuado, valorizando-se o poder dos professores em relação ao poder parental. Contudo, esta situação está a sofrer alterações, a escolha parental têm vindo a ser crescentemente tolerada e assiste-se a uma tendência para promover a participação social no governo das escolas públicas (Afonso, 2004). Apesar de começar a esboçar-se o reforço da autonomia das escolas através da redistribuição de poderes entre o Estado, as famílias e os professores, assiste-se ainda a uma tendência de intensificação do controlo através de mecanismos formais fortemente centralizados e regulamentados, especialmente ao nível do ensino secundário onde os currículos são definidos pelo Estado; os alunos têm acesso ao estabelecimento de ensino da sua área de residência e são sujeitos a exames nacionais

no final de cada ciclo; a qualificação do pessoal docente e auxiliar é determinada pela legislação.

Com a adopção de políticas que promovem e reforçam a autonomia, emergem novos sistemas de regulação, possibilitando aos estados manter o controlo sobre os fins e os resultados da educação.

Para Pelletier (2001) a regulação e coordenação da acção podem ser realizadas de formas distintas: *supervisão directa*, feita por conselheiros, directores ou inspectores; *normalização da organização*, que se caracteriza pela criação de regras de funcionamento da organização; *normalização pela avaliação do sistema*, onde se definem normas, apontando para os “ resultados esperados em termos de sucesso, eficácia e eficiência” (...) pela avaliação do estabelecimento de ensino, pelo desenvolvimento de indicadores de desempenho, de testes estandardizados tanto nacionais como internacionais, etc.” (p. 22); ou por *ajustamento mútuo*, promovendo a interacção dos actores a nível local, participando e influenciando as tomadas de decisão e condicionando o exercício do poder.

Weiler (1997) analisou a relação entre a descentralização e a avaliação concluindo que esta relação é problemática, causando dilemas profundos aos Estados, por três razões distintas: pela falta de consenso em tornos dos objectivos da educação e consequentemente sobre os critérios de avaliação dos sistemas educativos; pela dificuldade em conciliar a descentralização com a avaliação, estando esta inevitavelmente associada ao controlo; pelo facto da avaliação ser utilizada como meio de “legitimação compensatória”. (cit. por Weiler, 1999)

Sintetizando, com a implementação de medidas de descentralização e com o aumento da autonomia, surgem novos modos de regulação, permitindo ao Estado assegurar a qualidade da educação através de um controlo sobre os resultados. É neste novo modelo de gestão, neste contexto de autonomia e de descentralização que ganha particular relevância o fenómeno da avaliação dos sistemas educativos e, consequentemente, a avaliação dos professores.

2. A AVALIAÇÃO NO QUADRO DA TEORIA DA REGULAÇÃO

Se bem que já constituísse objecto de preocupação internacional desde os anos 70, a qualidade da educação tem vindo a tornar-se um assunto recorrente no discurso político a partir dos finais dos anos 90, sendo um conteúdo extremamente subjectivo, com diferentes percepções. Deste modo vemo-la associada, quer à qualidade dos currículos, quer à qualificação ou à estabilidade dos docentes, quer, ainda, aos recursos da escola ou à organização e funcionamento das escolas. Contudo, são os contextos educativos e o tipo de interacções que se estabelecem no processo de aprendizagem que são considerados factores essenciais na promoção da qualidade da educação.

Na década de 70, como reacção à pressão das políticas educativas dos governos da época, incidindo, sobretudo, sobre os currículos e formas de organização, surge o movimento do *school improvement*, baseado na investigação sobre a melhoria das escolas. Este movimento dá uma orientação centrada nos processos e sugere que sejam analisadas nas escolas as práticas que mais contribuem para o desenvolvimento institucional. Os adeptos do *school improvement* defendem que as escolas não são todas iguais, devendo a melhoria ser levada a cabo ao nível da organização interna de cada escola.

A investigação sobre a eficácia das escolas, no final da década de 70, nos países anglófonos (E.U.A. e Inglaterra) resulta da preocupação que estes governos têm em procurar que a escola minimize as desigualdades sociais e dê resposta aos problemas derivados da massificação, proporcionando à população iguais oportunidades de aprendizagem e tem servido como apoio para a promoção das políticas educativas de desenvolvimento da organização escola, visando a sua mudança e melhoria.

O “movimento das escolas eficazes” ou *school effectiveness* constitui uma reacção a estes estudos e vem contrariar esta teoria, sustentando que as escolas fazem toda a diferença não se podendo atribuir a responsabilidade do insucesso ao *handicap* social.

Brookover (1979), no seu estudo “Schools can make a difference”, pretende medir a eficácia das escolas, chamando a atenção para factores como “ a estrutura

social da escola” e o “clima social da escola” introduzindo outros critérios como a auto-estima.(cit por Clímaco, 2005, p.138)

Michael Rutter na sua obra: “ Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children”(1979), introduz a noção de “características de processo no funcionamento das escolas” (in Clímaco, 2005, p.138), chamando a atenção para pré-requisitos de ordem afectiva, emocional ou social, essenciais para o sucesso.

Nos anos 80, o movimento evolui no sentido de aprofundar quais os factores que influenciam, em cada escola, os resultados e que contribuam para o sucesso e eficácia das aprendizagens.

Em Inglaterra, por exemplo, as escolas foram obrigadas a desenvolver estratégias internas que levassem os alunos a alcançar melhores resultados, sendo também incentivadas a definir as suas próprias metas de desenvolvimento, consequência da introdução dos exames obrigatórios em diferentes etapas do percurso escolar dos alunos, da introdução de um currículo nacional e da publicação das “league tables” (resultados dos alunos do ensino secundário).

Também Mortimore et al. (1988), na sua obra “School matters”, representativa do ponto de vista das metodologias da avaliação, estuda os “mecanismos da eficácia”, constatando que as variáveis de processo e de política estão directamente relacionadas com o progresso e desenvolvimento dos alunos. Para este autor “uma escola eficaz é a que encoraja todos os alunos a progredir em termos de competências académicas e sociais, independentemente do seu enquadramento familiar” (Idem, p. 139)

Se nas investigações dos anos 80 se dava particular realce aos bons resultados escolares para desse modo se compreender as características das escolas encaradas como eficazes, nos anos 90 os estudos passam a incidir mais no poder da regulação pelo mercado. Começa, assim, a emergir uma percepção diferente do conceito de eficácia, deixando de ser considerada uma simples medição quantitativa dos resultados obtidos. Esta é agora associada a factores como assiduidade, auto-estima, formação cívica, atitudes, entre outros, abrangendo expectativas sobre as estratégias de aprendizagem envolvidas.

Peter Senge destaca o papel dos indivíduos nas organizações. Para este autor as “organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional, mas sem indivíduos capazes de aprender não há organizações que aprendem”. (Senge, 1990)

Nesta mudança cultural, a escola, pela posição que ocupa na sociedade, é o nível da prestação de contas, por excelência, às famílias e à comunidade local, relativamente às aprendizagens e ao desenvolvimento educativo do seu público. É, sobretudo, através de um despertar para uma cultura de avaliação que a escola desenvolve capacidades de mudança e alicerces para uma nova forma de trabalhar, quer entre professores, quer entre professores e alunos, quer ainda entre a liderança e todos os outros actores educacionais, planeando, em conjunto, o futuro da escola.

Nos últimos anos, as investigações sobre a melhoria das escolas centram-se, essencialmente, nas estratégias de actuação no interior da “caixa negra” e nas características da sua organização interna. Ao tentar impulsionar este processo de melhoria, as escolas passam a ser encaradas como instituições dinâmicas com uma cultura própria, aquilo que se designa por cultura organizacional da escola. É a alteração desta cultura, promovendo estratégias multifacetadas com o objectivo de alcançar a qualidade, esta atitude de desenvolvimento organizacional que está na base das transformações que são exigidas, hoje em dia, às escolas. Estas não podem ser encaradas como “ilhas” isoladas, sofrem, antes, mudanças em conjunto com a sociedade e necessitam do apoio de uma administração mais subsidiária.

Esta mudança cultural atinge vários aspectos do quotidiano escolar, contudo é fundamental o papel da gestão da escola, quer de topo, quer intermédia, dinamizando o corpo docente, promovendo a coesão do grupo, incentivando o empenho e a qualidade profissional e, conseqüentemente, transformando a escola numa organização aprendente.

Uma “organização que aprende” é definida como a que aprende continuamente e é capaz de mudar para sobreviver e progredir. Isto implica criar, gerir e usar o conhecimento como recurso mais valioso, procurar desenvolver novas formas de trabalhar, usando a informação no controlo do seu desenvolvimento. (in Clímaco, 2005, p. 151) A organização atinge o patamar mais elevado de aprendizagem

quando é capaz de avaliar o modo como se valorizam e usam os diferentes níveis de conhecimento, conjugando os diferentes níveis que definem a organização: estrutura, indivíduos e capital intelectual.

Os estudos em avaliação educativa e auto-avaliação, na década de 80, orientaram-se para a prestação de contas, sendo caracterizados por uma preocupação com o desenvolvimento profissional, bem como pelo progresso educativo das instituições, por um lado e pela apresentação de contas de gerência dos financiamentos especiais, por outro. Estas duas abordagens divergentes, como refere Hopkins “vão criar uma tensão entre os valores defendidos por aqueles que, ao longo dos anos, procuraram uma forma alternativa de avaliação, e as exigências de quem financia toda a actividade de avaliação”. (Hopkins, 1992, cit. por Clímaco, 2005,p.116)

Para Afonso (2007) só faz sentido entender avaliação se for como “um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” , só fazendo sentido se for encarada como um “ instrumento de mudança na forma como o Estado assegura a provisão de um bem público que é a educação”(p. 224).

Para este autor, a administração centralizada, normativa e burocrática, o paradigma do Estado educador, fracassou na sua missão, sendo necessário dar lugar a um novo paradigma: o do Estado avaliador, a uma lógica de controlo social, que promova a participação social e a prestação de contas. Para tal, há necessidade de investir na responsabilização política do poder local, avançando para uma “municipalização da educação” (p.225), fornecendo recursos, definindo objectivos de modo a intervir numa lógica que garanta a coerência e a eficácia.

É, pois, indispensável que as escolas disponham de uma capacidade de gestão no que diz respeito ao recrutamento dos recursos humanos, devendo adequar a oferta à especificidade da comunidade onde estão inseridas, bem como às necessidades do público que servem. Esta gestão só será possível se associada a uma política de descentralização, cujos alicerces são: autonomia, responsabilidade e avaliação.

Segundo Clímaco,

“Cada escola é responsável pelo cumprimento dos padrões de qualidade fixados pela administração a quem compete a regulação do sistema, e a noção de “desempenho esperado” passa a ser um valor de referência na avaliação externa e interna das escolas” (2005, p. 115)

No final dos anos 90 começam a esboçar-se alterações nas relações do Estado com os cidadãos, fruto da tomada de consciência de que a informação e a prestação de contas são indispensáveis à participação na vida cívica e, consequentemente, ao desenvolvimento social.

Com efeito a participação na vida cívica é uma condição do desenvolvimento social que se baseia no conhecimento dos indivíduos e no capital intelectual das organizações. Sem informação não há participação nem existem condições para o exercício do controle social. Só o conhecimento permite uma visão global do desempenho dos diferentes sectores em relação à eficiência da organização e à eficácia dos resultados.

Clímaco refere que estudos anteriores sobre o desenvolvimento e melhoria das escolas e dos professores comprovam que:

- a motivação dos docentes é maior sempre que estes participam numa actividade inovadora desde o início do seu lançamento;

- a evolução de um projecto e o grau de participação dos professores são condicionados :

- . pelo modo como percebem os objectivos das inovações;

- . pela clareza com que visualizam os objectivos na prática;

- . pelos significados e pelas implicações que vêm entre a avaliação e o seu trabalho em sala de aula (2005, p. 195)

A responsabilização pelos resultados só existe através da prestação de contas, constituindo, esta, uma estratégia de gestão. Contudo, como afirma Clímaco,

“ a prestação de contas não é só um acto de gestão e de política de informação. É, antes de tudo, uma estratégia de desenvolvimento e de credibilização profissional, fundamental em educação, para ultrapassar o isolamento e o individualismo docente.” (in Clímaco, 2005, p. 60)

Apesar de não ser muito comum a “prestação de contas” nas nossas escolas, é importante que, quer as instituições, quer os professores, avaliem as suas práticas, reflectam sobre o trabalho realizado, desenvolvam actividades de auto-regulação, encarando-as como estratégias fundamentais para a construção de um clima de entreajuda e de cooperação, que irá sustentar o desenvolvimento do indivíduo e da organização.

Como refere Natércio Afonso (2003), a adopção de medidas descentralizadoras, transfere a responsabilidade pela qualidade do ensino para estruturas mais subsidiárias e mais próximas das escolas. É neste movimento de transição e de passagem de um regime centralizado, caracterizado por um forte controlo normativo para uma responsabilização da escola pelos seus resultados que a avaliação e a auto-avaliação, assumem relevância e se tornam objecto de interesse público.

Ainda segundo Afonso,

“É preciso promover a autonomia e a auto-regulação do professorado, tanto a nível nacional como do ponto de vista do funcionamento de cada escola, através de medidas que apontem para alguns elementos de verticalização da carreira, associada ao exercício de funções de gestão intermédia, à supervisão e à avaliação de desempenho” (2007, pp.226).

As exigências prescritas pelo desenvolvimento e controlo social, pressionam e impõem à escola melhores resultados, melhor educação, exigindo mais comprometimento dos profissionais do ensino.

Admite-se que, actualmente, mais do que nunca, o processo de avaliação dos professores implica uma complicada gestão de diferentes dicotomias: prestação de contas/desenvolvimento profissional; controlo burocrático/autonomia profissional; necessidades individuais/ objectivos organizacionais.

Apesar do processo de avaliação ser influenciado por factores organizacionais, também ele molda, simultaneamente, quer o tecido organizacional, quer as

condições de trabalho. O modo como é concebido, planeado e concretizado, vai nortear o desenvolvimento profissional, influenciando o nível de motivação dos professores e, consequentemente, a qualidade das escolas e do ensino.

Em Portugal, a evolução crescente das políticas públicas da educação dá principal destaque à reestruturação do papel do Estado na prestação do serviço público da educação “ tornada necessária por evidentes défices de credibilidade e governabilidade da administração central da educação”(Afonso, 2002^a , p. 4). É neste contexto que se tem vindo a assistir a uma intensificação de políticas centradas na autonomia e na montagem de dispositivos de avaliação externa reformulando a sua função reguladora.

Estas políticas ganharam tal importância que nos finais da década de 90 é criado o GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, um serviço propositadamente vocacionado para a avaliação externa dos resultados escolares e restauram-se os exames para a conclusão do ensino secundário. Paralelamente, é intensificada a actuação da Inspecção Geral da Educação que passa a desenvolver actividades de auditoria e de avaliação externa, como é o exemplo do programa de “avaliação integrada das escolas”, de onde se esperam efeitos ao nível da “ melhoria da qualidade do ensino através da indução de práticas de auto-avaliação centradas na análise dos resultados educativos dos alunos e do desempenho das escolas, (e) a prestação de contas do desempenho do sistema escolar no que se refere à sua eficiência e eficácia” (in Ministério da Educação, Inspecção Geral da Educação, 1999, p. 63, cit. por Afonso, 2002, p. 61)

Por outro lado, assiste-se actualmente a outra tendência nas políticas educativas: o controlo social que se exerce sobre a escola. Para Natércio Afonso, a tendência dominante tem-se caracterizado

“pelo reforço dos dispositivos de avaliação externa das escolas numa lógica de promoção da regulação mercantil, através da activação da procura por parte das famílias, e do reforço de mecanismos formais e informais de controlo social sobre a escola, verificando-se o declínio do controlo burocrático centrado na verificação dos meios e dos procedimentos”. (Afonso, 2002, p. 57)

Num contexto de legitimidade de mercado é a regulação mercantil a mais importante forma de regulação através da “ supervisão directa e da avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino e dos professores.” (in Pelletier, 2001, p. 30)

Ainda nesta década, é criado o INAFOP (Instituto nacional de acreditação da Formação de Professores) implementando, assim, mecanismos de acreditação da formação inicial e contínua de professores visando, por um lado regular o acesso e formação inicial do professorado e, por outro, criar novos dispositivos de regulação: os centros de formação de professores.

Como pudemos constatar a avaliação encerra duas vertentes: a “prestação de contas” e a “melhoria da escola”, o que faz com que seja objecto de discussão e que condicione as políticas educativas de vários países que as manobram como meio de promover o desenvolvimento das escolas ou como forma de controlo resultante de um aumento da autonomia, através da “prestação de contas”.

Será importante identificar as diferentes lógicas subjacentes a cada um destes aspectos da avaliação para se perceber se a avaliação de desempenho dos professores é utilizada como “prestação de contas” ou como “melhoria das escolas”. Na perspectiva de Neto-Mendes et alli, (2003) o caso português identifica-se mais com o da prestação de contas, assumindo-se como o resultado de uma avaliação das escolas, legitimada pelo facto de se basear nos resultados dos exames no final do ensino secundário.

Por outro lado, na opinião de Meuret (2002) é importante que cada estabelecimento de ensino promova com regularidade a auto-avaliação com o objectivo de corrigir as suas práticas sempre que considere que estas não estão a produzir os resultados desejados. Para este autor, a auto - avaliação não deve resultar de uma avaliação global da escola, deve sim ter em conta “ todos os níveis da organização (o aluno, a turma, o estabelecimento de ensino)” (Meuret, 2002, p. 41)

Assim, para este autor a auto-avaliação deve articular uma coerência interna – contemplando o resto do funcionamento do estabelecimento; e externa - atendendo aos mecanismos de regulação utilizados pela tutela. (idem, p.44)

Deste estudo, Meuret conclui que o desenvolvimento da auto-avaliação deve pressupor:

- a existência de procedimentos externos que leve as escolas a preocuparem-se com os seus desempenhos;
- a adopção de metas, normas e políticas que os actores educacionais deverão avaliar;

- procedimentos capazes de articular a avaliação do trabalho em sala de aula com a avaliação do estabelecimento e que os professores considerem parte integrante do seu profissionalismo. (idem, p. 49)

Contudo, apesar de termos vindo a assistir, há já algum tempo, a estas medidas de crescente importância atribuída à avaliação como instrumento de regulação, no que diz respeito à avaliação de desempenho de professores, é com a entrada em vigor do XII Governo Constitucional, mais concretamente com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, que se assiste a uma viragem no modo de fazer política educativa, orientando as tomadas de decisão para os resultados, procurando novas formas de governação e de regulação dos actores educativos. Neste caso concreto, a implementação do novo sistema de avaliação de professores, aposta na observação de aulas, seguindo as recomendações dos relatórios do PISA, que configuravam uma decisão política mais centrada nos resultados e identificavam a necessidade de implantar no nosso sistema, esta prática, essencial para a melhoria da qualidade do ensino. (Portal Governo/Educação, 6/3/2008, cit. por Afonso e Costa, 2009)

Em suma, assiste-se actualmente à emergência de novos dispositivos de regulação do sistema educativo: as escolas deverão implementar mecanismos de auto-avaliação, sujeitar-se a uma avaliação externa e responsabilizar os professores pelos resultados dos seus alunos, através da observação de aulas, influenciando, estes dispositivos, na progressão da carreira docente.

3. INSTRUMENTOS CONCEPTUAIS

Nesta investigação considerámos importante mobilizar alguns conceitos que, na opinião do investigador, são pertinentes para compreender as representações que os professores têm acerca do seu sistema de avaliação e para interpretar os dados recolhidos, tendo como referência o quadro da teoria da regulação social e, a um nível micro, da regulação local.

3.1. Regulação

O conceito de regulação está, normalmente, associado à intervenção, maior ou menor, do Estado na condução das políticas públicas. E é encarado como algo cuja função é essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, detectando perturbações, analisando e tratando informações, transmitindo um conjunto de ordens coerentes aos órgãos executores.

Segundo Barroso, “ *o processo de regulação compreende, não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras.*” (2003, p. 39)

Este conceito associado à educação tem subjacente a noção de produção de regras e normas pelas quais um sistema se rege, pressupondo uma intervenção, mais ou menos directa, do Estado, que não se retira da Educação, assumindo antes, um novo papel – o de “regulador das regulações” (“meta regulação”) e avaliador de resultados finais obtidos, que ficam assim dependentes do modo como são coordenadas as interacções dos diferentes actores, dentro do sistema educativo.

A multifuncionalidade atribuída à escola e a perda de legitimidade do Estado para dar resposta às múltiplas facetas da escola e para impor um projecto educativo unificador, fazem com que se assista actualmente a novos modos de regulação dos sistemas educativos.

Segundo Afonso (2004) a regulação na educação consiste no: “(...) *conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão colectiva e institucionalizada da acção colectiva, em função dos valores sociais dominantes.*” (p. 34)

Entende-se por regulação local o conjunto de normas e regras definidas por uma organização com a finalidade de coordenar as actividades dos diferentes actores que operam nesses contexto, e que resultam dos conflitos, interesses e jogos de poder, que aí coexistem, assegurando o equilíbrio e coerência indispensáveis à coesão dessa organização.

Nestes processos formais e informais de produção e manutenção de regras que coordenam a acção colectiva da escola incluem-se a “regulação normativa”, a “regulação autónoma” e a “regulação conjunta” (Barroso et alli, 2004, p 5)

A “regulação normativa” ou institucional consiste na definição e aplicação de regras produzidas exteriormente por autoridades tutelares da escola ou pelos órgãos de gestão responsáveis pelo funcionamento da escola, no âmbito das suas competências, com o objectivo de orientar as acções e interacções dos diferentes actores organizacionais; por seu lado, a “regulação autónoma” ou situacional traduz-se no resultado da acção colectiva organizada dos actores envolvidos, que definem regras próprias em função dos seus interesses, posições e estratégias específicas; finalmente a terceira é o produto que resulta da interacção dos dois conceitos anteriormente anunciados, onde se ajusta a produção de normas, visando um equilíbrio no funcionamento da instituição e “em que se confrontam, se negociam, se conciliam, ou se sobrepõem, princípios, interesses e estratégias diferentes” (Idem, p.5)

Também Afonso (2006) identifica dois modos de regulação na análise política e na teoria sociológica: a “regulação burocrática”, de controlo ou normativa, mais centralizada, exercida verticalmente, através da administração central directa e a “regulação mercantil”, autónoma ou sistémica, de índole horizontal. A co-existência, complementaridade e equilíbrio destes dois modos de regulação é indispensável ao funcionamento de qualquer sistema, em geral, e da escola, em particular.

A *regulação do tipo burocrático* assenta num modelo centralizado e caracteriza-se pelas práticas de fiscalização e controlo da autoridade “através da regra e da lei” (Friedberg, 1995,p.9). Este tipo de regulação emerge do sistema educativo americano e resulta de diversos factores sociais. Para Hiatt, (1993) a burocratização do sistema educativo acompanhada da profissionalização dos professores, reduzia a influência dos pais na escola pública americana. A *regulação burocrática* está ainda vigente em muitos países europeus, nomeadamente em Portugal e em França, onde a administração ainda é fortemente centralizada.

Por oposição à anterior, na “*regulação mercantil*”, com tónica nos países anglo-saxónicos, a lógica de mercado é predominante. Esta resulta da promoção da

descentralização e da autonomia, privilegiando a acção interventiva dos diferentes actores sociais envolvidos na provisão da educação, nomeadamente dos pais dos alunos que passam a ter maior poder de influência e decisão em matéria de educação, através de processos escolha da escola e de participação em órgãos de gestão, sendo “o mercado o mais importante meio de regulação relativamente à qualidade das ofertas dos serviços educativos”(Pelletier, 2001,p.30).

Actualmente, segundo Natércio Afonso (2003), a tendência é para se começarem a verificar alterações significativas ao nível da regulação burocrática dos sistemas de ensino, consequência, por um lado, da crise do Estado-Providência e, por outro, da dificuldade dos países, face à complexidade dos sistemas, manterem essa função reguladora.

Natércio Afonso (2003, p.54), baseando-se no projecto *Regulateducnetwork*, faz uma análise da provisão do serviço público da educação em cinco países europeus, identificando alguns aspectos críticos tais como: o currículo, o fluxo de alunos, a gestão do pessoal docente, o controlo da oferta escolar, a gestão dos recursos financeiros e as parcerias. Desta análise, foram identificados seis aspectos relevantes que dizem respeito à evolução da regulação do serviço público da educação. A saber: a diversidade dos dispositivos, o reforço da regulação mercantil, a erosão do profissionalismo docente, a intensificação da avaliação externa institucional e do controlo social sobre a escola, a flexibilização da provisão de recursos financeiros e a promoção da participação social no governo da escola pública.

Segundo este autor, assistimos a uma retracção da regulação burocrática e a uma ascensão da regulação mercantil com a intensificação da avaliação externa institucional, do controlo social e da prestação de contas, valorizando-se estratégias de regulação que contemplem a responsabilização dos resultados. Para este autor,

“Pretende-se agora recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no *ajustamento mútuo* resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção, e que são típicas da regulação mercantil” (Afonso, 2003, p.53)

A regulação mercantil promove, assim, o reforço do poder parental de decisão e controlo sobre o serviço prestado pela escola, em detrimento do poder docente. Contudo, as relações entre pais e professores poderão regular-se de outro modo, através da constituição de alianças de cooperação e parceria, em que o esforço de cada uma das partes contribui para o bem comum. É a designada *regulação comunitária*. A regulação interna de um sistema como o é a escola, funciona necessariamente na base da negociação entre as diferentes lógicas de acção e dos acordos daí resultantes.

A evolução dos modos de regulação da escola contempla na maior parte dos casos alianças *bipolares*, de onde resulta sempre um terceiro excluído, como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 2

Tipos de regulação associados às “alianças” que se formam

TIPO DE REGULAÇÃO	ALIANÇA FORMADA POR:	O TERCEIRO EXCLUÍDO:
Burocrática	<i>Estado e Professores</i>	<i>Pais dos Alunos</i>
Mercantil	<i>Estado e Pais dos Alunos</i>	<i>Professores</i>
Comunitária	<i>Professores e Pais dos Alunos</i>	<i>Estado</i>

Adaptado de: Barroso (1999, p.21).

Segundo Barroso (2005, p.72) a evolução da regulação ao nível da escola também poderá ser analisada através da alteração de funções entre o Estado, os pais e os professores. Ao longo do século XX, em Portugal, assistiu-se a um predomínio acentuado de uma “regulação burocrático-profissional”, onde existia uma forte participação do Estado e do poder dos professores. Contudo, na última década, verificou-se uma forma emergente de “regulação pelo mercado” com o reforço do poder e participação dos pais dos alunos na educação com laivos de “regulação comunitária”.

Neste estudo pretende-se estudar a escola, enquanto organização, que se impõe como um sistema de regras complexo, que funciona muito para além das orientações

e directrizes emanadas pelo Ministério da Educação e que é gerida por uma micro - regulação interna.

3.2. Representações sociais

O conceito de representação social, antes de ser aplicado à psicologia social, referia-se, basicamente, a uma imitação mental interiorizada da percepção.

É com Serge Moscovici, no início da década de 60, que o conceito é recuperado, alargado e teorizado: um conhecimento que se distingue do conhecimento científico, elaborado a partir de modelos culturais e sociais e que dão quadros de compreensão e de interpretação do real.

As representações sociais apresentam-se como um medidor, por excelência da nossa relação com o mundo e com os outros. É através delas que os actores interpretam e se relacionam com o mundo que os rodeia, transformando a representação na própria realidade em que interagem.

Elas surgem-nos como um conjunto de explicações, de crenças e de ideias que são partilhadas e aceites colectivamente numa determinada sociedade. Estas são produto das interacções pessoais e associam-se ao conhecimento do senso comum que é um regulador de comportamentos. A vivência social leva os indivíduos a terem uma ideia de si próprios e da sociedade em que se inserem, através de avaliações cognitivas e de formas de conhecimento compartilhadas, que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo social.

As representações sociais são, assim, construções simbólicas que, uma vez interiorizadas pelos indivíduos através do processo de socialização, constituem-se como instrumentos que lhes permitem dar significado à informação que lhes advém da realidade social e que contribui para orientar as suas práticas sociais.

Segundo Moscovici, as pessoas e os grupos constroem representações no decurso da comunicação e cooperação que estabelecem com os outros. As representações, uma vez criadas, adquirem vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se, repelam-se e dão oportunidade ao aparecimento de novas representações. (Moscovici, 2003)

Fisher também se debruça sobre o estudo das representações sociais dos indivíduos, tentando compreender o modo como estes fazem uso das impressões que têm dos outros e, de que modo é que, face a determinadas situações e às reacções dos outros, fornecem tipos de explicação para determinar o seu conhecimento do mundo social. É através da representação social que o homem vai, continuamente, atribuindo sentido aos objectos dos quais se apropria.

Segundo este autor a representação é

“a construção social de um saber vulgar elaborado através dos valores e das crenças partilhadas por um grupo social a respeito de diferentes objectos (pessoas, acontecimentos, categorias sociais, etc.) e dando lugar a uma visão comum das coisas que se manifesta no decurso das interacções sociais” (Fisher, 2002, p. 153)

As atitudes e os comportamentos são dimensões das representações sociais, encerrando, a primeira, uma dimensão avaliativa e, a segunda, uma consequência das representações orientadas para a acção. As atitudes desempenham um papel importante no modo como processamos a informação do mundo social em que estamos inseridos e constituem o suporte intencional de grande parte dos nossos comportamentos.

Em síntese, podemos afirmar que as representações sociais revelam-nos a maneira como pensamos o mundo social e mostram-nos que o nosso conhecimento corresponde a uma construção social da realidade.

O interesse do conceito de representação social para a compreensão dos factos educativos e o estudo das representações dos professores acerca da sua avaliação de desempenho e, mais precisamente, da aplicação do Decreto- Lei nº 15/2007 que dita a futura avaliação do corpo docente, torna-se imprescindível para compreender que as práticas dos professores no seu quotidiano não são neutras, influenciando muito o clima, a cultura e o desenvolvimento da organização. A forma como agem no contexto profissional (a escola) está indubitavelmente ligado às representações que têm do sistema de avaliação do seu desempenho, em particular, e do processo educativo, em geral, influenciando os seus resultados.

3.3. Lógicas de acção

As primeiras aplicações deste conceito ocorreram nos estudos sociológicos das organizações, mais concretamente na sociologia weberiana da acção social, sendo posteriormente aplicados a estudos organizacionais das escolas.

A regulação interna de uma escola opera muito na base da acção e dos acordos conseguidos entre os diferentes agentes intervenientes na regulação local da educação. Existem, assim, lógicas de acção interna subjacentes a estas negociações que combinam objectivos e estratégias com a finalidade de atingir os seus interesses individuais ou colectivos. As lógicas de acção são:

“instâncias de síntese de constituintes simbólicos (valores, crenças, conceitos e ideias, representações sociais) provenientes desse estatuto duplo da condição dos actores como sujeitos: elas exprimem opções feitas, sob condições, entre os sistemas simbólicos existentes e disponíveis, emergidos da reflexividade institucional e, em geral, das ideologias socialmente disseminadas e criações próprias, nascidas das tomadas de posição colectivamente assumidas perante os incidentes do quotidiano” (Sarmiento, 2000, p. 149)

Generalizando, o conceito de lógicas de acção pressupõe, a “existência de racionalidades próprias dos diferentes actores que orientam e dão sentido às suas opções e às suas práticas, no contexto de uma acção individual ou colectiva”. (Barroso et alli, 2006, p.179) Para este autor, o estudo das lógicas de acção pode contemplar várias abordagens teóricas e abranger diferentes áreas da acção organizada.

Na perspectiva micropolítica, as lógicas de acção serão definidas como as relações implícitas de negociação, entre meios e fins, que os diferentes actores organizacionais mantêm entre si, em função dos interesses individuais que pretendem alcançar.

Aplicando estas teorias à educação, Bacharach & Mundell (1999), analisaram as “lógicas de acção organizacional”, identificando-as como um dos domínios da acção organizada no seu estudo. Para estes autores as lógicas de acção são:

“construções para identificar *formas de coerência entre os objectivos* que depois se transformam em critérios que podem ser usados para avaliar procedimentos e decisões individuais e práticas organizacionais (meios)” (Bacharach & Mundell, 1999,p.127)

No parecer destes escritores existem dois tipos de lógicas dominantes nas escolas: a lógica de “*responsabilidade burocrática*” e a lógica de “ *autonomia profissional*” que se manifestam como *ideologias*, isto é valores que legitimam acções específicas ou como *políticas*, ou seja, comportamentos ancorados em valores que orientam e dirigem acções específicas.

Os defensores da lógica da *responsabilidade burocrática* identificam-se com objectivos ideológicos de excelência e com meios standardizados, o que cria, segundo eles, oportunidades para todos poderem competir em igualdade de condições no acesso à escola, através de regras que proporcionem uma competição justa. Estas ideologias são consistentes com um conjunto de meios e objectivos políticos, cujo objectivo de excelência se identificam com o objectivo político de avaliação dos alunos através das notas que obtêm em testes ou exames e com os meios standardizados que defendem uma supervisão, com a finalidade de garantir os valores padronizados.

Por seu lado, as lógicas de “*autonomia profissional*” são caracterizadas pela defesa dos objectivos ideológicos da equidade e pelos meios ideológicos da participação. Os apoiantes destas lógicas acreditam que a igualdade de oportunidades não é suficiente e defendem a igualdade de resultados para todos os alunos e a compensação de diferenças sociais e individuais através da autonomia dada aos professores na articulação de recursos e no ensino em equipa. Estes objectivos ideológicos comungam de objectivos políticos que proporcionarão aos alunos, sobretudo aos mais desfavorecidos, a oportunidade de desenvolverem competências mais amplas, não se limitando ao desenvolvimento de capacidades de desempenho em testes ou exames.

Ao recorrer a estes dois tipos dominantes de lógicas de acção, é-nos permitido compreender e interpretar melhor a política organizacional da escola e perceber as semelhanças e diferenças existentes entre os diferentes intervenientes no que diz

respeito às “ideologias, políticas, objectivos e meios” que sustentam. (adapt. de Bacharach e Mundell, 1999, pp. 128-129).

Neste estudo concreto, consideramos pertinente averiguar qual o tipo de lógica dominante na organização escolar, após a aplicação do novo processo de avaliação de desempenho dos professores.

3.4. Avaliação de desempenho docente

O conceito de avaliação, tem tido, desde o início do século XX, diferentes definições, associadas, quer à medição dos resultados escolares, aos programas e objectivos de estudo, quer à formulação de juízos de valor, quer ainda aos valores dos diferentes intervenientes no processo avaliativo, contribuindo assim para a construção de uma realidade, influenciada por elementos contextuais variados. (adapt. de Guba e Lincoln, 1989)

A polissemia deste conceito e a expansão da sua acção são consequência de um processo de desenvolvimento, de construção e reconstrução de várias influências, assentando em paradigmas distintos que possibilitam uma visão e leitura próprias do mundo e do real. Assim, o paradigma positivista considera a realidade única, objectiva, tangível e fragmentada em factos passíveis de serem estudados e explicados, encarando a avaliação como algo de neutro, objectivo e imparcial. Já o paradigma construtivista pressupõe a existência de múltiplas realidades, específicas a cada indivíduo, onde se assume a subjectividade e se procura a compreensão e a reconstrução de alguns dos seus sentidos, sendo o avaliador considerado parcial por interagir com o objecto avaliado. (adapt. de Guba e Lincoln, 1994).

Também Nevo (1990) constata a pluralidade de definições de avaliação, organizando-as em três categorias. Na *primeira*, a avaliação é o processo de determinação da consecução de determinados objectivos; na *segunda* a avaliação caracteriza-se por funções descritivas e não judicativas, onde o acto de avaliar consiste em recolher e examinar informação; na *terceira* categoria defendida por este autor a avaliação é caracterizada pela sua natureza judicativa: estamos, deste modo perante a avaliação do mérito (*value*) ou do valor (*worth*).

O conceito de avaliação foi retomado pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation,¹ que concebe a avaliação de professores como:

“ a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar” (Joint Committee, 1988,p. 23)

Baseando-se nesta linha de pensamento, Nevo (1995) associa na definição deste conceito a descrição e o julgamento, contemplando, não só as competências e os desempenhos, mas também a eficácia. Para este autor a avaliação de professores é:

“ o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino” (Nevo, 1995,p. 135)

O conceito de avaliação também pode ser analisado quanto à proximidade ou distanciamento do avaliador com o objecto avaliado. Assim, consideraremos a avaliação interna - a que é feita por membros da equipa pertencentes à organização objecto de estudo, neste estudo concreto a avaliação interna é da responsabilidade da escola e dos professores; e a avaliação externa -aquela que é conduzida por um avaliador que não pertence à organização que está a ser estudada, ou seja de uma entidade exterior à escola.

Existem sempre vantagens e inconvenientes relacionadas com qualquer um destes tipos de avaliação. Se, por um lado, o avaliador interno é mais conhecedor do objecto avaliado (porque mais próximo) por outro lado, essa proximidade e familiaridade põem em causa a objectividade da avaliação.

Se nos debruçarmos sobre os conceitos de avaliação formativa e sumativa, constatamos que a primeira é utilizada para melhorar um objecto, principalmente durante o tempo que decorre o processo; a segunda diz respeito à avaliação concebida para apresentar conclusões sobre o mérito ou sobre o valor de um objecto e sobre as recomendações acerca do que deve ser mantido, alterado ou mesmo eliminado. (adapt. do Joint Committee, 1994)

¹ O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* consiste numa aliança entre as principais associações profissionais preocupadas com a qualidade da avaliação. Está sediado no Centro de Avaliação da Universidade de Michigan e é acreditado pelo Instituto dos Padrões Nacionais Americanos(American National Standards Institut- ANSI).

Também para Worthen et al (1997) a avaliação pode assumir quatro funções distintas: avaliação interna, avaliação externa, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A maior parte das vezes, a avaliação formativa está intimamente ligada à avaliação interna, visto ser frequentemente conduzida por um avaliador interno e onde a eventual falta de objectividade não constitui problema; a avaliação sumativa está estritamente ligada à avaliação externa e é conduzida por avaliadores externos de modo a garantir alguma credibilidade. (in Cristelo, 2006, p. 18)

Contudo, a pluralidade de pontos de vista acerca desta matéria, a falta de consenso e a ambiguidade da definição do próprio objecto da avaliação, dificulta a clarificação deste conceito e o desenvolvimento e impacto da avaliação de professores.

Para Hadji,

“ a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundário. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir”
(Hadji, 1995,p.32).

O conceito de avaliação não se pode dissociar do objecto a que se refere e a diversidade de concepções acerca da natureza do trabalho do professor implica distintos objectos a avaliar e valida enfoques diferenciados. Pode-se avaliar:

- . a qualidade do professor – a competência do professor (*teacher competency*)
- . a qualidade do ensino – o desempenho do professor (*teacher performance*)
- . o professor e o seu ensino, tendo com referência os resultados dos alunos – a eficácia do professor (*teacher effectiveness*)

O desempenho do professor pode, pois, avaliar-se tendo em conta o seu comportamento, em contexto de trabalho, bem como a sua capacidade de pôr em prática as suas competências em proveito dos ganhos da aprendizagem dos alunos.

Um dos objectivos capitais da avaliação deverá ser a promoção da melhoria do ensino, tentando encontrar um *design* que garanta que as actividades desenvolvidas pelo professor são analisadas de forma ética e de acordo com o seu desenvolvimento profissional.

Neste estudo concreto, e dada a dificuldade consentânea que ladeia esta questão, considerou-se pertinente a utilização deste conceito, uma vez que tem como objectivo

apurar as representações que os professores têm acerca da avaliação e o modo como estas estão associadas ao seu desempenho dentro da organização.

3.5. Desenvolvimento profissional /organizacional

Por desenvolvimento profissional entende-se:

“o processo, ou processos, através do(s) qual (is) professores alcançam minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira.” (adaptado de Duke & Stiggins, 1990, p.117, cit. por Simões, 2000, p. 19).

Estes autores consideram que o desenvolvimento profissional se prende com o julgamento individual acerca do que se precisa para se crescer profissionalmente rumo à excelência e diz respeito aos professores que, após terem revelado mestria profissional no desempenho da sua actividade, desejam evoluir para estados mais elevados.

Apesar do processo de avaliação ser influenciado por factores organizacionais, também ele molda, simultaneamente, quer o tecido organizacional, quer as condições de trabalho. O modo como é concebido, planeado e concretizado, vai nortear o desenvolvimento profissional, influenciando o nível de motivação dos professores e, consequentemente, a qualidade das escolas e do ensino.

Segundo Duke (1993) existem três principais pressupostos na avaliação de professores: a prestação de contas (para efeitos de progressão na carreira); o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Contudo, Para Hajdi (1993), se quisermos criar um sistema de avaliação de professores bem sucedido, que vá ao encontro dos objectivos definidos para o desenvolvimento pessoal e profissional, teremos que o separar inevitavelmente do sistema de prestação de contas. O contrário levanta sérios problemas de exequibilidade.

O desenvolvimento profissional dos professores está sempre intimamente relacionado com o desenvolvimento da organização. Existe uma mútua dependência destes dois conceitos, pelo que o sistema de avaliação deverá nortear o desenvolvimento profissional, visando a qualidade da organização e consequentemente permitir o seu

desenvolvimento; por seu lado, tal só pode acontecer quando a organização adopta práticas que estimulem a motivação nos professores e melhorem a capacidade e desempenho dos profissionais que aí interagem.

Nesta investigação considerou-se assaz importante a mobilização deste duplo conceito, visto ter por finalidade compreender, descrever e interpretar o desenrolar o processo avaliativo publicado pelo Decreto –Lei nº 15/2007 e o modo como se irá repercutir no desenvolvimento, quer dos professores, quer da organização objecto de estudo.

3.6. Tomada de decisão

Se considerarmos os modelos racionais de tomada de decisão que dominam em numerosos estudos, constatamos que, tal como a designação indica, sustentam que o processo de tomada de decisão é um comportamento racional.

Herbert Simon (cit. por Motta, 2002, p.6) nos seus diferentes estudos sobre esta matéria, defende o modelo de racionalidade limitada (bounded rationality), ou modelo Carnegie, propondo que não é possível a um decisor ter acesso a todas as possibilidades de acção, medir todas as opções, visando ter acesso e processar todas as informações. Para este autor, o processo decisório é feito de acordo com critérios específicos que limitam o processo de escolha e o número de alternativas possíveis. Contudo, dado que não é possível ter acesso a todas as alternativas possíveis e consequentemente otimizar as decisões, a alternativa seleccionada, pode não ser a melhor escolha.

O processo de tomada de decisão não é politicamente neutro ou objectivo. Quer os critérios que orientam o processo, quer os procedimentos decisórios implementados nas organizações são objecto de negociação política e redefinidos, mudando de acordo com a estrutura do poder. Consequentemente, o processo de tomada de decisão nas organizações é ambíguo e envolve vários níveis de incerteza.

A lógica de decisão de um indivíduo é influenciada por dois tipos de factores: um “efeito de posição” – depende da posição que um indivíduo ocupa num contexto de acção específico e que vai condicionar o acesso a informações importantes; e um “efeito de disposição” – em que a decisão depende das características mentais, cognitivas e afectivas do decisor. (Motta, 2002, p. 6).

Isto é, a fim de se compreender uma decisão, é necessário compreender o momento em que a decisão foi tomada, os factores que influenciaram o processo decisório, etc.

Deste modo, tanto os factores de posição como os de disposição são indicadores que corroboram que a acção humana, em geral, e o processo de tomada de decisão, em particular, são mais complexos e menos previsíveis do que pressupunham os teóricos do modelo da racionalidade absoluta, no qual era suposto o decisor deter um conhecimento absoluto de todas as opções disponíveis de acção. Nesta teoria negava – se a existência do conflito no processo de tomada de decisão, pressupondo – se o consenso.

A participação na tomada de decisão é complexa e condicionada por uma complexa rede de canais de decisão dos diferentes grupos, que exercem a sua influência, em proveito de interesses individuais. A actuação destas esferas de influência é feita de acordo como o modo como cada um concebe a autoridade formal e o grau de poder que lhe confere na tomada de uma decisão concreta.

O processo de tomada de decisão na escola enquanto espaço de acção política adquire um significado acrescido, dada a complexidade do sistema organizacional.

Nesta investigação importa definir quais as tomadas de decisão efectuadas no contexto organizacional em estudo, que interesses e equilíbrios de poder condicionaram a percepção dos indivíduos, a sua racionalidade e a sua lógica de decisão.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Sendo o objectivo deste estudo analisar as representações dos professores em relação à sua avaliação de desempenho, a partir da interpretação das suas descrições, no seio da estrutura organizacional em que interagem, optámos por um estudo de carácter naturalista ou qualitativa por considerarmos que este seria o mais adequado em função dos objectivos do estudo.

Nesta investigação estão subjacentes os pressupostos essenciais da *sociologia da regulação*, onde se procura dar explicações da sociedade enfatizando a sua unidade e coesão. (Burrell & Morgan, 1979, cit. por Caeiro, 2005, p. 53).

Estes autores consideram que esta sociologia se preocupa em regular as acções sociais e defende que as questões básicas se orientam no sentido de compreender os factores da coesão social e a razão pela qual as sociedades não se desintegram.

Para além de se enquadrar no campo de acção da sociologia da regulação, este estudo enquadra-se num *paradigma interpretativo*, que se caracteriza pela preocupação em compreender o mundo como ele é, ao nível da experiência subjectiva. (Idem)

Quanto à estratégia da investigação, optámos por um *estudo de caso*, cujo “design” de investigação se baseou nas técnicas de pesquisa documental e no inquérito por questionário.

Os pontos que se seguem são destinados às opções feitas e respectivas justificações, ao dispositivo que foi montado para a recolha e tratamento da informação, tendo em conta os objectivos da pesquisa.

2. TIPO DE ESTUDO E JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES

Neste estudo o investigador optou por uma investigação qualitativa, também designado por estudo naturalista, pois:

“ Em educação a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17)

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp.47-51) apesar da diversidade, é possível identificar algumas características comuns à investigação qualitativa:

- o enfoque nos contextos naturais como fontes directas de dados, sem nunca dissociar as palavras ou gestos desse mesmo contexto;
- a importância concedida à descrição e interpretação de situações e processos em vez da testagem de hipóteses e teorias;
- a prioridade cedida aos processos em detrimento dos resultados ou produtos, preocupando-se mormente com a documentação, privilegiando o estudo da mudança e suas repercussões nas actividades, processos e interacções entre participantes, dentro do contexto natural em que ocorre a investigação;
- o facto de esta privilegiar o raciocínio indutivo, construindo as abstrações e fazendo a sua análise somente à medida que os dados vão sendo recolhidos ;
- a recolha de dados, além da descrição, inclui as interpretações dos pontos de vista dos sujeitos estudados, interpreta as representações que os actores têm acerca da realidade vivida, isto é, o significado que atribuem às suas próprias experiências.

As diversas formas de investigação naturalista comungam de um objectivo comum: compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.

Segundo estes autores, os investigadores naturalistas acreditam que o facto de abordarem as pessoas com o objectivo de compreenderem o seu ponto de vista, ainda que não seja perfeito, é o que menos distorce a experiência dos sujeitos (Idem, p. 54)

Para Natércio Afonso os estudos naturalistas em educação

“privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção dos contextos de acção e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de acção, as culturas organizacionais e profissionais, e as construções identitárias”.(Afonso, 2005, p. 9)

Também de acordo com Almeida e Freire (2007, p.110) a pertinência da “postura qualitativa dos comportamentos sociais” justifica-se sempre que se pretenda:

- “a primazia da experiência subjectiva como fonte do conhecimento,
- o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência,
- o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.”

As diversas formas de investigação naturalista comungam de um objectivo comum: compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.

Este estudo pretende enquadrar-se num paradigma interpretativo, visto que tem como finalidade compreender a realidade do mundo social, procurando explicá-la a partir da subjectividade individual contextualizada dos actores e não do ponto de vista do investigador.

Segundo o paradigma interpretativo “o mundo social é concebido como um processo social emergente, criado pelos indivíduos” sendo a realidade social “concebida como um complexo de pressupostos e significados partilhados intersubjectivamente” (Afonso, 2005, p.34)

Tendo em conta que “o conhecimento científico é uma construção social e histórica, organizada em “paradigmas” construídos e reconstruídos no seio de comunidades e instituições científicas que reflectem e influenciam o contexto social em que se inserem” (Afonso, N. 2005, p.19), a opção por este paradigma é pertinente uma vez que o objectivo do estudo visa a compreensão de situações particulares baseadas em pormenores concretos da prática ou importância dos significados que os acontecimentos

adquirem para os professores no seio de um determinado contexto organizacional: a escola.

3. ESTRATÉGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste caso particular, tendo em conta o objecto de estudo desta investigação – a avaliação de desempenho dos professores, e o objectivo do mesmo – analisar as representações dos professores em relação à avaliação de desempenho, adoptar-se-á uma estratégia de estudo de caso, privilegiando o qualitativo e o singular, com o intuito de compreender em profundidade as representações que os professores têm em relação ao novo modelo de avaliação da classe docente.

Segundo Bassey um estudo de caso em educação é:

“uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa instituição ou sistema, em contextos naturais (...) com o objectivo de fundamentar juízos e decisões (...) possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou (...)” (Bassey, 1999, p.122, cit. por Afonso, 2005, p. 71)

Ao optar por esta estratégia de investigação, foram tidas em conta as características do estudo que, segundo Stake, (2000) se identificam com as de um estudo de caso: pretendemos estudar uma realidade concreta – a escola e a micro regulação local; e específica - as expectativas do corpo docente em relação à avaliação de desempenho neste mesmo contexto. (in Afonso, 2005)

Este autor identifica três tipos de estudo de caso: “intrínsecos, instrumentais e colectivos”. Neste estudo optou-se por um estudo de caso instrumental, uma vez que nos interessa compreender melhor e de forma mais aprofundada a questão da avaliação de desempenho e o caso concreto da escola objecto de estudo desempenha apenas o papel de suporte da investigação. O caso em si possui um interesse secundário que lhe é externo.

A preferência por esta estratégia também se deve ao facto de haver necessidade, por parte do investigador, em aceder

“às fontes de dados que [sejam] compatíveis com os seus recursos e competência. [não sendo por acaso que] a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projecto, um *estudo de caso*” (Bogdan e Biklen (1994, p. 89).

Este estudo, baseia-se no raciocínio indutivo e pretende desenvolver-se numa perspectiva holística, uma vez que considera a complexidade das situações, visando o estudo da realidade na sua globalidade, sem a descontextualizar ou fragmentar.

Visto que a investigação pretende analisar a situação específica das representações que os professores têm acerca da avaliação do desempenho na sua profissão a partir dos seus pontos de vista, em relação à sua própria acção, no seio de uma realidade em estudo – a escola, poderemos englobar o estudo no âmbito de uma perspectiva émica.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Por técnica entende-se um conjunto de “diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos” (Afonso, 2005, p. 88)

A pesquisa documental ou arquivista foi uma das técnicas previstas para a recolha de dados consistindo em “utilizar informações anteriormente elaboradas visando obter resposta para as questões da investigação” (Afonso, 2005, p.88). Pretende-se assim aceder a documentos oficiais internos como actas de Conselho Pedagógico e da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho.

Com a utilização desta técnica procurou recolher-se informação acerca do modo como foi implementado e aplicado o dispositivo de avaliação de desempenho dos professores na escola. Segundo Lee (2003), uma das grandes vantagens da utilização desta técnica é o facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, os dados são obtidos de modo a não envolver a recolha directa da informação por parte do investigador afastando problemas que possam ser causados pela sua presença.

Segundo Lee, esta técnica é considerada não tanto como uma alternativa aos métodos de recolha directa, mas mais como complementar a estes métodos. A sua utilização justifica-se na medida em que permitiu complementar a informação recolhida através do questionário.

Por outro lado, o conselho pedagógico (e também, em certa medida, a CCAD, no que diz respeito à avaliação de desempenho docente) é um órgão soberano na definição de políticas na escola, em tomadas de decisões que ditam e condicionam a vida da organização e dos que nela interagem, sendo considerado por Afonso como “a principal arena para a definição e para a confrontação política dentro da escola”. (Afonso, 1994, p. 165)

O inquérito por questionário, que consiste em formular “conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito” (Afonso, 2005, p. 101), foi outra técnica de recolha de dados que se utilizou neste estudo. Esta técnica dirige-se a um conjunto de sujeitos que nos podem dar a conhecer as suas representações, crenças, opiniões ou informações sobre si próprios ou sobre o meio em que se inserem.

Segundo Tuckman (1978, p.196) a técnica do inquérito por questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação: conhecimento ou informação, valores ou preferências e ainda atitudes e convicções, o que vem ao encontro dos objectivos da presente investigação.

A opção por esta técnica é frequentemente utilizada em estudos de caso, quando se deseja estudar a micro política de uma organização e se pretende aceder a um elevado número de sujeitos, como é o caso. Além disso, permite-nos garantir o anonimato dos respondentes, libertando-os da eventual influência do investigador, uma vez que os questionários não serão preenchidos na sua presença.

A expectativa do investigador de que os respondentes iriam assumir uma atitude de cooperação, aceitando responder ao questionário, respondendo realmente o que pensavam e sabiam, justificou também a escolha desta técnica.

Neste estudo foi aplicado um inquérito por questionário por “administração directa” a todos os docentes da Escola, procurando abranger uma amostra de maior dimensão.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

“ O maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve.”
(Wolcott, 1994,p.9, cit. por Afonso, 2005, p. 111)

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise dos dados é a organização das informações recolhidas pelas várias técnicas que foram adoptadas com o objectivo de ampliar a compreensão do material recolhido e de apresentar aos outros o que encontrámos.

A análise dos dados recolhidos na pesquisa documental foi organizada em categorias distintas:

- documentos oficiais produzidos pelo Estado (decretos- lei, decretos regulamentares, portarias, despachos ministeriais, circulares do Ministério da Educação, etc.)
- documentos internos da escola (actas do Conselho Pedagógico, e da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho).

Procurou-se nestes documentos informação acerca do modo como o dispositivo foi implementado na escola, quais as decisões tomadas e as alterações provocadas pela aplicação do novo modelo de avaliação.

A análise dos dados destes documentos desenvolveu-se recorrendo aos materiais recolhidos em função dos objectivos do estudo.

Do inquérito por questionário resultou uma grande quantidade de informação qualitativa que, de acordo com os objectivos traçados, se mostrou relevante para o “design” da investigação, uma vez que se considerou fidedigna, válida e representativa.

Para Afonso (2005), estes são os três critérios que dão relevância aos dados qualitativos:

- a *fidedignidade*, isto é, a qualidade externa dos dados, no caso específico da aplicação dos questionários a garantia de que a informação foi deveras aplicada aos respondentes e recolhida e não fabricada pelo investigador.

- a *validade*, ou seja, a qualidade interna dos dados onde é avaliada a importância da informação recolhida em relação ao que se quer averiguar e em função do “design” da investigação, baseada no discurso e opiniões dos actores relevantes para o tema em estudo. Neste caso específico onde se quer saber quais as representações dos professores acerca do novo dispositivo da avaliação de desempenho, foi aplicado um inquérito aos professores.

- a *representatividade*, onde há a garantia de que a amostra a quem foi aplicado o questionário é representativa da população a que a pesquisa se refere. Neste caso concreto a amostra é coincidente com a população, uma vez que os questionários foram aplicados à totalidade dos docentes da escola que se pretende estudar.

Com este tipo de análise, pretende obter-se uma leitura e um olhar mais direccionados e específicos, recorrendo à organização e apresentação dos dados num registo interpretativo, isto é, no tratamento da informação centrada na caracterização de contextos e na construção de significados.

De acordo com Harry Wolcott (1994) podemos considerar três conceitos básicos para orientar a organização e exploração dos dados: a descrição, a análise e a interpretação. (cit. por Afonso (2005, p. 114),

Nesta pesquisa o investigador optou por dar ênfase, quer à descrição, quer à interpretação uma vez que estas se complementam, resultando, tal opção, dos objectivos da investigação que eram perseguidos. No entanto, esta abordagem centrou-se mais na interpretação pois, segundo o mesmo autor, a descrição pura não existe na medida em que o próprio processo de recolha dos dados já implica análise e interpretação.

Na construção do texto descritivo, a informação disponível foi trabalhada de um modo estratégico, em função da sua relevância, e a descrição foi organizada em função de uma estrutura analítica deduzida do enquadramento conceptual do estudo, tal como é sugerido por Wolcott (Idem, p. 115).

No tratamento dos dados do questionário, recorreremos então à organização e apresentação de dados num registo interpretativo, ou seja, no tratamento da informação centrada na caracterização de contextos e na construção de significados. Procurámos fazer "algumas" inferências através da utilização do raciocínio indutivo procurando, no entanto, não "resvalar para uma deriva especulativa" (Idem, p. 116).

A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar consiste em tomar compreensíveis os materiais recolhidos. Podemos dar como exemplo a análise do ponto 4 do capítulo III. O investigador apresenta-nos dados organizados em quadros acompanhados de pequenas descrições interpretativas, o que nos dá uma fácil leitura e rápida compreensão.

Depois de recolhido o material empírico, foram produzidos textos resultantes da análise e interpretação dos dados recolhidos, possibilitando ao investigador “ explorar e mapear [esses dados] a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos construtivos de um novo texto (o texto científico).” (Afonso, 2005, p. 118). Nesta pesquisa, este texto final, pretende ser “ esse novo texto”, que não é mais que uma leitura, um olhar específico, uma construção interpretativa singular, de um investigador concreto. (Idem)

Quanto à gestão dos dados recolhidos, foram seguidas as fases identificadas por Marshall e Rossman: a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a produção do texto final. (Idem, p. 120)

Tendo em conta que quando se trabalha com informação qualitativa o trabalho escrito nunca se pode dissociar do processo analítico, procurou-se, numa última fase de produção do texto final desta pesquisa, responder de forma clara e concisa às questões de pesquisa formuladas no início do estudo, procurando ser coerente com o enquadramento teórico e conceptual mobilizados.

6. DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS

Como já foi mencionado, a recolha selectiva de informação foi feita com base na pesquisa arquivista, englobando documentos oficiais de duas categorias:

Por um lado, em documentos normativos produzidos pelo Estado, nomeadamente do Decreto – Lei nº 15/2007 que publica o novo regime de avaliação de professores e do Decreto Regulamentar nº 2/ 2008 que regulamenta a aplicação do dispositivo de avaliação dos docentes.

Por outro, em documentos internos da escola, resultantes do trabalho produzido na escola, como é o caso das actas do Conselho Pedagógico e da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho.

Para a recolha da informação, recorreu-se também ao inquérito por questionário.

A aplicação do questionário aos professores foi feita por administração directa e o seu preenchimento autónomo. O controlo por parte do investigador sobre o dispositivo foi grande porque teve acesso directo e permanente aos respondentes. Além disso, o facto de os questionários não serem preenchidos na sua presença permitiu libertar os respondentes da eventual influência daquele.

Assim, optou – se por aplicar um questionário a todos os professores, tendo sido elaborada uma grelha onde, a partir das questões de pesquisa e eixos de análise propostos, foram inventariados os tópicos substantivos a abordar. Da análise destes tópicos foi seleccionado o formato das questões, assim como o tipo de respostas pretendido.

A primeira versão do questionário foi revista pelo orientador desta dissertação que sugeriu alterações, dando origem a uma nova versão. Posteriormente, foi realizado um pré - teste, testado em seis professores de outras escolas e analisadas as sugestões apresentadas foi redigida a versão final. O questionário (Anexo 1) foi construído em torno dos seguintes tópicos:

- 1- Identificação dos respondentes e condições em que exercem a profissão;
- 2- As representações dos professores acerca da avaliação de desempenho em geral;

- 3- As representações dos professores acerca do Decreto – Lei nº 15/ 2007;
- 4- As representações dos professores acerca do Decreto – Regulamentar ° 2/2008;
- 5 -As representações dos professores acerca da implementação do dispositivo na escola;
- 6- Alterações da prática docente, decorrentes da aplicação do novo sistema de avaliação.

No primeiro tópico, foi solicitada a identificação da idade, do género, do tempo de serviço e do tempo de serviço nesta escola, por se considerar que estas informações são pertinentes para melhor se compreender as relações de poder numa organização como a escola. Ainda neste tópico foi solicitada a indicação da situação profissional, do desempenho do cargo de avaliador e ou de outros de natureza pedagógica, bem como da participação em actividades de formação sobre avaliação de desempenho docente. Estes dados permitiram ao investigador caracterizar melhor a população objecto de estudo.

Nos segundo, terceiro e quarto tópicos foram construídas escalas de tipo Likert para medir as representações dos professores face à sua avaliação de desempenho, passando progressivamente do geral para o específico. Deste modo, foram seleccionadas trinta e oito frases que manifestavam opiniões acerca do objecto de estudo e cujo objectivo foi recolher opiniões acerca da avaliação de desempenho. Ao longo destes três tópicos pretendemos recolher opiniões dos professores acerca da avaliação de desempenho partindo de um ponto de vista mais genérico, afinando essa informação ao longo dos tópicos seguintes. Para avaliar cada uma dessas frases foi criada uma escala com cinco posições:

- “Concordo em absoluto”
- “Concordo”
- “Discordo”
- “Discordo em absoluto”
- “Não sei/Não tenho opinião”

No quinto tópico optou-se por um conjunto de questões, que pretendiam obter informação acerca das representações acerca da aplicação do dispositivo de avaliação de desempenho dos professores na escola. Neste tópico, as questões apontavam para respostas essencialmente de tipo categórico, daí se ter construído uma escala com três posições:

- “Sim”
- “Não”
- “Sem opinião”

Finalmente, no último tópico, procurou averiguar-se se, na sequência da aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho, os professores alteraram a sua prática diária e em que áreas é que ocorreu a eventual mudança. À semelhança do tópico anterior, foi criada a mesma escala (Sim/Não/ Sem opinião), visando respostas de tipo categórico.

Na análise dos dados recolhidos através do questionário, foi feita uma codificação, sendo atribuído a cada questionário distribuído um código (Q1-Q93). Relativamente ao preenchimento e devolução dos mesmos, a atitude dos respondentes foi de grande colaboração, tendo sido devolvidos oitenta e sete num total de noventa e três questionários e num período de tempo relativamente curto.

Os dados constantes no primeiro tópico do questionário (identificação, condições em que os docentes exercem a sua profissão, o tempo de serviço e tempo de serviço na escola, indicação da situação profissional, desempenho do cargo de avaliador e ou de outros de natureza pedagógica, ou a participação em actividades de formação sobre avaliação de desempenho docente) foram registados nos respectivos quadros.

Quanto à informação resultante dos outros tópicos do questionário, onde foi aplicada uma escala com posições, as respostas foram numeradas dentro de cada tópico e cotadas da seguinte forma: foi atribuído o valor 4 à resposta “Concordo em absoluto”, o valor 3 à resposta “Concordo”, valor 2 à resposta “Discordo” e valor 1 à resposta “Discordo em absoluto”. À resposta “Não sei/Não tenho opinião” foi atribuído o valor 0. (Anexo 2)

Numa fase posterior, em cada tópico, as frases foram agrupadas por assuntos mais abrangentes, de modo a facilitar a análise e interpretação dos resultados. (Anexo 3)

As respostas obtidas na questão 15 não acrescentaram nada de relevante à informação já recolhida nas questões anteriores.

Quanto ao acesso ao campo foi solicitada autorização ao órgão de gestão da escola para proceder a este estudo, bem como para a realização dos questionários. O acesso a documentos oficiais e a dados estatísticos sobre a escola e os recursos existentes foi de igual modo solicitado. Estes pedidos foram concedidos prontamente.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta, analisa e interpreta os dados recolhidos. No ponto que se segue faz-se uma caracterização da organização escolar, utilizando a descrição do contexto local em que se insere a escola. Este capítulo inclui, também, uma análise dos problemas e respostas educativas, assim como uma caracterização dos recursos existentes, da oferta escolar e do funcionamento da escola.

Num terceiro ponto faz-se a descrição da implementação do dispositivo de avaliação de desempenho na escola, através das informações obtidas nos documentos oficiais da escola – actas do Conselho Pedagógico e da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho.

Por fim, num quarto ponto, faz-se a apresentação, análise e interpretação das representações dos professores acerca do novo dispositivo de avaliação de desempenho docente publicado pelo Decreto-Lei nº 15/2007.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Este ponto será dedicado à análise da realidade da organização escolar que se pretende estudar, tendo como vectores a localização, o diagnóstico económico - social do concelho, a caracterização dos recursos existentes a caracterização da oferta escolar e do funcionamento da escola. Os dados apresentados foram baseados nas informações constantes no Projecto Educativo da escola e no Regulamento Interno.

2.1. Caracterização do meio local

A escola localiza-se numa cidade situada no litoral da região oeste, acerca de 90 km de Lisboa. Com uma área de 77,7 km² e dividido em seis freguesias (três urbanas e três rurais), viu desde tempos remotos o seu território ocupado por populações que explorando os recursos naturais disponíveis viram na pesca e na agricultura as suas principais actividades económicas.

A estrutura económica do concelho tem vindo progressivamente a deslocar-se maioritariamente para o sector terciário (Serviços e Turismo), implicando necessariamente uma menor influência dos sectores secundário (Transformação Alimentar) e primário (Pesca e Agricultura). Esta mudança justifica-se pelo progressivo declínio da actividade piscatória, pelo decréscimo na indústria conserveira e, principalmente, pelo crescimento do sector do comércio e dos serviços, vocacionados em larga escala para a vertente turística. O fluxo turístico, mais intenso na época balnear, ocorre durante todo o ano e principalmente aos fins-de-semana, ocasionando um aumento na população não residente. Esta situação leva a uma maior dinamização em termos sociais, económicos e até culturais da cidade, o que se reflecte numa alteração de valores e atitudes, principalmente nas camadas mais jovens, pelo provável intercâmbio com outras realidades e culturas.

Conforme o censo de 2001, o concelho apresenta uma densidade populacional de 351 hab / km², com uma população residente de 27315 habitantes, dos quais 15995 residem na cidade. No período de 1991 a 2001, a população residente aumentou 5,5 %; este acréscimo populacional é maioritariamente justificado pelo saldo migratório; registaram-se, no entanto, em 2001, taxas de natalidade e de mortalidade respectivamente de 10,1 e 12,2 indivíduos por mil habitantes o que conduz a uma taxa de excedente de vidas de – 2,1 indivíduos por mil habitantes. À semelhança do resto do país, o concelho apresenta um progressivo envelhecimento da sua população; entre 1991 e 2001 registou-se uma diminuição de 23,7 % e 4,8 % na população dos 0 aos 14 anos e dos 15 aos 24 anos respectivamente, a população dos 25 aos 64 anos registou um aumento de 6,9 % e a população com 65 ou mais anos aumentou 24,8 %.

Considerando a população residente no concelho e com base nos dados do censo de 2001, constata-se um nível de instrução baixo, tendo em conta que mais de metade

da população não ultrapassou o 1º ciclo do ensino básico (53,1%) e que ainda existe um número significativo de pessoas não escolarizadas (14,9%).

Em consequência do envelhecimento dos núcleos primitivos dos aglomerados urbanos, tem-se notado um decréscimo da população escolar e da taxa de ocupação dos estabelecimentos de ensino aí instalados. Em contrapartida, verifica-se o surgimento de novas manchas urbanas onde a procura de equipamentos de ensino tende a ganhar expressão.

Uma questão que se coloca é a de saber se os efeitos produzidos pela evolução demográfica e pela mobilidade residencial não serão intensificados por via do melhoramento das acessibilidades e da fixação de novos habitantes que poderá daí advir.

Como debilidades mais evidentes para a população juvenil do concelho, destacam-se:

- Elevado abandono escolar;
- Evolução, em crescendo, dos “jovens de risco” (jovens com problemáticas de toxicodependência e/ou inadaptação (isto é: que não cumpriram a escolaridade obrigatória, não têm emprego, não estão inseridos em actividades de ocupação, etc.);
- Dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho;
- Falta de resposta para a ocupação de tempos livres no domínio do desporto, da cultura e do lazer;
- Insuficiência de resposta ao nível da dinamização, apoio e acompanhamento da população juvenil.

As ofertas de equipamentos de ensino e educação situam-se, quer no domínio do ensino obrigatório (1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade), quer no atendimento aos alunos que procuram o ensino secundário e o ensino superior; existem também estabelecimentos de ensino vocacionados para as áreas do ensino especial e do ensino profissional.

Nos últimos dez anos (de 1994/95 a 2003/04), tem-se verificado, no concelho, que o número de alunos que frequentam o 1º e o 2º ciclos de escolaridade permaneceu aproximadamente constante; relativamente ao 3º ciclo de escolaridade e ao ensino secundário, vem-se registando um decréscimo no número de matrículas.

2.2. Caracterização da Escola

2.2.1. Oferta escolar

Este estabelecimento de ensino é um dos estabelecimentos mais representativos do ensino oficial no concelho. Começou a funcionar a partir do ano lectivo 1953 / 54 como Escola do Ciclo Preparatório. Após a construção do edifício principal, a partir do ano lectivo 1959 / 60, passou a denominar-se Escola Industrial e Comercial, servindo uma população escolar mista de 1000 alunos com a oferta dos Cursos do Ciclo Preparatório, de Comércio, de Serralheiro, de Electricista e de Costura e Bordados.

O período de funcionamento é entre as 8:15 horas e as 23:55 horas repartido em três turnos: manhã, tarde e noite. Os tempos lectivos são constituídos por blocos de 90 minutos e, muito raramente por segmentos de 45 minutos, distribuídos pelos três turnos.

Neste estabelecimento interagem diariamente cerca de 100 professores, distribuídos por 4 departamentos curriculares, 35 funcionários e cerca de 700 alunos.

A oferta educativa procura ser diversificada e abrangente na medida em que se trata da única escola de ensino secundário no concelho. Como alternativas, este público tem as escolas dos conselhos limítrofes mas, poucos são os que optam por frequentar essas escolas.

Assim, e atendendo ao seu contexto local, aos recursos de que dispõe e às características da sua população, a escola coloca à disposição dos alunos todos os agrupamentos dos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, um curso tecnológico (Informática) e os cursos profissionais.

Quadro 3

Oferta da escola no ano lectivo de 2008-09

Cursos Científico-Humanísticos	Cursos Tecnológicos	Cursos profissionais
Artes Visuais	Informática	Secretariado
Ciências Sociais e Humanas		Gestão
Ciências Socio-Económicas		Gestão e Progr. De Sist. Informáticos
Ciências e Tecnologias		Informática e Gestão
Línguas e Humanidades		Instalações Eléctricas
		Apoio Psicossocial
		Recepção
		Marketing

Fonte: projecto Educativo

Além destes cursos, no regime diurno funciona também na escola, o Curso de Português para Estrangeiros, os Cursos de Educação e Formação de Adultos e o Centro de Novas Oportunidades. No regime nocturno são leccionadas aulas a uma turma do Ensino Recorrente.

Os critérios adoptados na definição dos cursos e na distribuição dos alunos pelas turmas derivaram das suas próprias opções e dos condicionalismos previstos na legislação para o funcionamento dos cursos e constituição de turmas, nomeadamente o número mínimo de alunos para “abrir” um curso ou “uma determinada disciplina.

2.2.2. Caracterização do funcionamento da escola

Neste ponto passamos a descrever sumariamente as estruturas formais organizativas da escola, dando alguma ênfase a questões particulares que possam contribuir para se compreender melhor o tipo de regulação “autónoma” existente, pois, tal como já foi referido anteriormente,

“o processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também, o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras”.(Barroso, 2003, p. 39)

Identificando a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, foi publicado o Decreto – Lei nº 75/ 2008. Isto implicou a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objectivos definidos no programa do Governo.

Trata – se essencialmente de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, sendo indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, tornou -se necessário assegurar, não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.

Visando promover um reforço da autonomia das escolas e a melhoria do serviço público da educação, o governo cria condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. Esta, organiza-se, por um lado, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto -avaliação e avaliação externa.

Deste modo, é dado às escolas a faculdade de uma auto-organização interna, da criação de estruturas e de as fazer representar. Esta associação entre a transferência de

competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício constitui um princípio fundamental, constituindo a garantia da própria sustentabilidade da autonomia.

As principais estruturas educativas que passaremos a descrever são o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo (ou Direcção), o Conselho Administrativo, os Departamentos Curriculares e a Direcção de Turma. Esta descrição é feita de acordo com o Regulamento Interno da escola.

O Conselho Geral é uma estrutura recente, constituída por 21 elementos, que vem substituir a assembleia de escola. Este órgão é responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. Este órgão reúne ordinariamente uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que seja convocada pelo respectivo presidente.

O Conselho Pedagógico é composto por um número máximo de 15 membros e é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O Director é, por inerência, o presidente do Conselho Pedagógico. Este órgão reúne ordinariamente uma vez por mês, tal como acontece na maioria das escolas, ou extraordinariamente sempre que convocado pelo presidente, por sua iniciativa, ou a requerimento de um terço dos seus membros ou ainda sempre que um pedido de parecer do Conselho Geral o justifique, de acordo com o regulamento interno da escola.

Por sua vez, o Director é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Compete ao Director submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico, bem como

a) Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral:

- i) As alterações ao Regulamento Interno;
 - ii) Os Planos Anual e Plurianual de Actividades;
 - iii) O Relatório Anual de Actividades;
 - iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;
- b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente.

O Director pode delegar e subdelegar competências no Subdirector e no Adjunto. Podendo ser substituído pelo Subdirector e coadjuvado, no exercício das suas funções, por um Subdirector e por um Adjunto.

O Subdirector e o Adjunto são nomeados pelo Director de entre docentes dos quadros de nomeação definitiva que contêm pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções na escola, no prazo máximo de 30 dias após a sua tomada de posse. O Subdirector e o Adjunto tomam posse nos 30 dias subsequentes à sua designação pelo Director.

Para apoio à actividade do Director e mediante proposta deste, o Conselho Geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico - pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola, de harmonia com os critérios definidos por despacho do Ministro da Educação.

Outro órgão importante para o funcionamento da escola é o Conselho Administrativo. Este delibera em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor. O Conselho Administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o Director o convoque por sua iniciativa ou por requerimento de qualquer dos restantes membros.

Cada Departamento Curricular constitui uma estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico, competindo-lhe, a criação e o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação de planos de estudo, tendo como principal objectivo aumentar a eficácia e a qualidade da acção educativa.

A constituição dos Departamentos Curriculares teve em conta as afinidades entre os grupos disciplinares assim como o número de professores de cada grupo. Contudo, o número elevado de elementos de cada departamento e os jogos de interesse individuais e colectivos, bem como as estratégias divergentes dos diversos grupos, leva a que, por vezes, as reuniões sejam demoradas, renhidas e de difícil consenso.

Os Departamentos Curriculares são constituídos por diversos Grupos de Recrutamento, como se pode observar no seguinte quadro:

Quadro 4: Departamentos Curriculares e Grupos de Recrutamento:

DEPARTAMENTOS CURRICULARES	GRUPOS DE RECRUTAMENTO
Línguas	Português (300) Francês (320) Inglês (330)
Ciências Sociais e Humanas	EMRC (290) História (400) Filosofia (410) Geografia (420) Economia e contabilidade (430) ET – Secretariado (530)
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática (500) Física e Química (510) Biologia e Geologia (520) ET – Mecanotecnica e Electrotecnia (530) Electrotecnia (540) Informática (550)
Expressões	Artes Visuais (600) Educação Física (620)

Fonte: Regulamento Interno

Finalmente, abordaremos a direcção de turma, uma estrutura de gestão intermédia. O Director de Turma desempenha um papel activo enquanto elo de ligação entre os diversos intervenientes na vida da escola. Os directores de turma são nomeados pelo Director, sendo preferencialmente professores pertencentes ao quadro da escola e que leccionem a totalidade dos alunos da turma. Contudo, estas regras são alteradas frequentemente em virtude das disponibilidades dos docentes e de “ajustes” nos horários.

Os directores de turma são acompanhados e orientados por um coordenador, nomeado para o efeito, de entre os directores de turma em funções.

2.2.3. Instalações e Equipamentos

Ocupando um terreno com 10282 m² de área, a escola é constituída por um edifício principal, um pavilhão pré-fabricado e uma ampla área não construída destinada à zona de convívio dos alunos e à prática desportiva.

No edifício principal, com três pisos, considerados em regular estado de conservação, existem 25 salas de aula de características não específicas, 15 salas de aula específicas / laboratórios e diversas salas ocupadas pelos serviços administrativos, pedagógicos, de apoio logístico e de manutenção. Alguns espaços do edifício principal foram recentemente reconvertidos, proporcionando novas salas de aula / laboratórios, um novo centro de recursos e um novo auditório, que permitem uma melhor qualidade de ensino / aprendizagem. O investimento gradual na rubrica Educação e Cultura permitindo a aquisição documental (livros, CD's, DVD's, etc...) e o investimento em equipamentos próprios das Tecnologias da Informação e Comunicação têm vindo a fomentar entre a comunidade escolar uma maior e melhor utilização dos mesmos quer nos “espaços comuns” (Mediateca / Biblioteca), quer nos “espaços lectivos” (salas específicas e não específicas).

2.2.4. Corpo docente

A escola tem um quadro estável de professores. É um grupo maioritariamente feminino, como acontece em praticamente todos os estabelecimentos de ensino em Portugal. A predominância da faixa etária situa-se acima dos 40 anos (76%), tratando-se de um grupo com bastante experiência. Esta pode igualmente ser constatada através do tempo de serviço que a maioria possui e onde mais de metade tem 20 ou mais anos de serviço. A maioria destes docentes, é residente no concelho e já faz parte do quadro da escola há mais de 20 anos, o que lhes permite conhecer bem a realidade educativa da região em geral e desta escola em particular e assim poder adaptar a sua acção às necessidades e interesses dessa população.

2.2.5. Pessoal não docente

O pessoal não docente, constituído por 35 funcionários é maioritariamente do quadro (60%).

As funções administrativas são asseguradas por 8 funcionários, e as funções de segurança, manutenção e funcionamento por 27 funcionários.

Os dados apresentados permitem concluir que, na sua maioria, o pessoal não docente é formado por funcionários cujas habilitações académicas são o Ensino Básico (3º Ciclo) ou o Ensino Secundário (65%), sendo predominantes as faixas etárias: 35 a 39 anos e 50 a 54 anos.

2.2.6. Alunos

A caracterização dos alunos foi realizada de forma a compreender-se quais as preferências quanto à modalidade de ensino frequentada e qual a distribuição por ano de escolaridade. Verifica-se, no ensino diurno, uma distribuição equilibrada entre os três anos de escolaridade, uma maior procura pelos Cursos Científico-Humanísticos, e, nestes, pelos cursos de Ciências e Tecnologias. Nos últimos anos tem-se vindo a

constatar uma crescente procura e um elevado número de alunos inscritos em cursos profissionais, predominando, no ensino diurno, os alunos na faixa etária entre os 16 e os 19 anos e do sexo feminino.

No ensino recorrente estão matriculados 12 alunos da escola, sendo a grande maioria alunos do ensino secundário, situados na faixa etária entre os 18 e os 26 anos e igualmente do sexo feminino.

3. DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DO DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Neste ponto procederemos à descrição da implementação do dispositivo de avaliação de desempenho dos professores na escola onde foi realizado este estudo, a partir das informações constantes nas actas do Conselho Pedagógico e da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho.

Como vimos anteriormente, com a publicação do Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, procede-se à alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Este decreto visa essencialmente um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, condições essenciais para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto – estima e motivação dos professores.

O Decreto – Regulamentar nº 2/ 2008, prescreve os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, nos estabelecimentos de ensino.

Na escola onde foi realizado este estudo, o Conselho Pedagógico reuniu alguns dias depois da publicação deste decreto, tendo como ponto único da ordem de trabalhos a análise deste normativo. Neste conselho ficou aprovado que cada coordenador de

departamento deveria nomear os professores titulares com funções de avaliadores em cada grupo disciplinar, devendo submeter essas nomeações ao parecer do Conselho Pedagógico. Também neste conselho, e dando cumprimento ao artigo nº 13 do decreto foi constituída a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (CCAD) composta por cinco elementos: o presidente do Conselho Pedagógico e os quatro coordenadores dos departamentos curriculares. Foi ainda aprovado que esta comissão se iria reunir e desenvolver, em conjunto com a Direcção, todo o processo de avaliação dos professores. (Acta nº 6 do Conselho Pedagógico, Janeiro de 2008, p. 2)

Seguidamente, após a convocação de uma reunião geral de professores, por parte do órgão de gestão, a fim de prestar esclarecimentos acerca do processo de avaliação dos professores, a CCAD elaborou o respectivo regulamento de funcionamento, definindo orientações para a implementação do processo avaliativo. Esta comissão decidiu criar um Conselho de Avaliadores, composto por todos os docentes a quem foram delegadas funções de avaliadores e que, na sua opinião, se deverá manter ao longo de todo o processo. Quanto à calendarização do processo, decidiu dar – se prioridade à avaliação dos professores contratados, ainda que não descurando a avaliação dos outros docentes. (Acta nº 1 da CCAD, Fevereiro de 2008, pp. 1 e 2)

O presidente do Conselho Pedagógico salientou, desde o início da implementação do processo que “ a avaliação deveria revestir-se de carácter eminentemente formativo, contextualizado e transparente, sobretudo no que diz respeito à observação de aulas” (Acta nº 7 do Conselho Pedagógico, Fevereiro de 2008, p. 3)

Neste sentido, a CCAD definiu uma lista de itens de verificação constantes de uma ficha que, seria preenchida em cada momento de observação de aulas, devendo o avaliador fornecer e analisar com o avaliado de imediato a referida ficha. Nesta reunião deveriam também ser apontados os aspectos a melhorar e eventuais pistas para que essa melhoria ocorresse nas observações seguintes.

A CCAD considerou ser imprescindível complementar estes princípios com um conjunto de preocupações a que devia obedecer este processo de observação de aulas.

Deste modo, deveria haver, por parte do avaliador, a preocupação em “estabelecer uma relação de confiança, colaboração e cooperação com o avaliado, o cuidado de evitar generalizações e a consciência da inevitável influência da sua presença na dinâmica da sala de aula”. (Acta nº 2 da CCAD, Março de 2008, p. 1).

Foi também proposto que os professores avaliadores fossem libertados dos blocos de Actividade de Escola, Antiguidade e Aulas de Substituição, da componente não lectiva, de modo a poder exercer as suas funções.

A fim de que se pudessem preencher todos os instrumentos de registo necessários à avaliação de desempenho, a CCAD recomendou que cada professor elaborasse um portefólio onde deveria constar uma colecção organizada e seleccionada dos materiais produzidos ao longo do ano e as reflexões sobre os momentos mais importantes e significativos da sua acção. (Idem)

Apesar de alguns professores manifestarem o seu desconforto em participar num processo com cujas linhas orientadoras não se identificavam e que assentam em pressupostos e condições que não estão completamente definidos, quer o presidente do Conselho Pedagógico, quer o presidente do Conselho Executivo reforçaram a sua decisão de implementação do processo de avaliação, defendendo que:

“ a CCAD está a trabalhar no sentido de que a avaliação tenha um carácter eminentemente formativo, procurando implementar o processo de uma forma gradual, serena, responsável, construindo instrumentos de medida que permitam à escola e aos professores melhorar o seu desempenho” (Acta nº 7 do Conselho Pedagógico, Fevereiro de 2008, p. 4)

No que diz respeito à formação contínua de professores, e de acordo com o ECD artº 45, foi aprovada como prioritária para o funcionamento da escola, de acordo com as exigências do Projecto Educativo, acções de formação na área da avaliação de desempenho destinadas:

- à formação dos avaliadores
- à formação em e-portefolios
- à formação dos professores avaliados (Idem, p. 6)

A fim de implementar o processo de avaliação, A CCAD propôs a seguinte calendarização que foi aprovada em Conselho Pedagógico:

- a escola deve avaliar até final de Julho, só os professores contratados;
- o processo de avaliação dos restantes professores será transferido para o ano lectivo seguinte com a observação de aulas a iniciar-se em Setembro, podendo ainda, no decorrer deste ano, haver algumas aulas observadas, em regime voluntário, com o objectivo de testar as fichas de observação;
- a CCAD vai promover durante o mês de Maio, a realização de duas sessões de esclarecimento: uma sobre “Metodologia de Projecto” e outra sobre “Metodologia de Portefólio”;
- deverão ser apresentadas, para aprovação na reunião de sete de Maio do Conselho Pedagógico, as propostas finais de instrumentos de registo normalizadas;
- os professores do quadro deverão elaborar projectos de Objectivos Individuais, até 20 de Junho;
- haverá uma reunião de avaliadores a vinte e um de Maio; (Acta nº 9 do Conselho Pedagógico, Abril de 2008, p.4)

Na última reunião do Conselho Pedagógico deste ano lectivo foi apresentada uma proposta de alteração ao Projecto Educativo da escola fixando as metas de insucesso e abandono escolar para o ano lectivo de 2008/2009. Nos cursos de prosseguimento de estudo estas metas visam essencialmente manter a tendência decrescente das taxas de insucesso e abandono, nos diferentes anos, no sentido de, a médio prazo, serem atingidos os valores médios nacionais, se o contexto socioeducativo em que esta escola se insere o permitir, nesse espaço de tempo. (Acta nº 12 do Conselho Pedagógico, Julho de 2008, p. 9)

Nos cursos profissionais, os objectivos delineados convergem para o aumento do rendimento escolar médio dos alunos, nas disciplinas, passando pela detecção de alunos que possam entrar em risco de retenção ou abandono em alguma disciplina.

Neste conselho foi também aprovada a calendarização do processo de avaliação para o ano lectivo de 2008/09:

Quadro 5: Calendarização do processo de avaliação para 2008/2009

ACÇÃO	PROCEDIMENTOS
Até 15/10/2008 - Definição dos Objectivos Individuais e reuniões com avaliadores	Reunião com os avaliadores
Até 15/11/08 - Reformulação final dos Objectivo Individual “Melhoria dos Resultados escolares dos alunos”	Reunião com os avaliadores
A partir de 15/10/08 – Observação das aulas	Reuniões prévias – observação – reuniões pós-observação Elaboração do calendário geral da escola
Até 12/06/09 – Preenchimento da ficha de auto avaliação	Entrega ao seu Coordenador e no CE
Até 19/06/09 – Preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores	Preencher as Fichas de Avaliação
De 22/06 a 25/06/09 – Realização da entrevista individual dos avaliadores com o avaliado	Calendarização a efectuar pelos avaliadores
Até 26/06/09 – Realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final	Reunião para a avaliação final
Verificação pela CCAD dos Excelentes, Muito Bons e Insuficientes	Reunião da CCAD
De 29/06/09 até 13/07/09 – Apresentações das Reclamações	Apresentação de Requerimento
Decisão de reclamação 15 dias após a entrada da mesma	Reunião da CCAD

Fonte: Conselho Pedagógico

A CCAD, após uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante este ano lectivo, considerou que a constante publicação de normativos e a falta de orientações específicas e objectivas relativamente a todo este processo de avaliação constituíram

factores que além de dificultar o trabalho, trouxeram um acréscimo de tarefas. (Acta nº 6 da CCAD, Julho de 2008, p. 1)

No início do ano lectivo 2008/ 2009, na primeira reunião do Conselho Pedagógico, foram dadas instruções para avançar de imediato com o processo de avaliação, salientando a importância do cumprimento da calendarização estipulada.

Também as acções de formação previstas no âmbito da avaliação de desempenho, foram objecto de discussão. Dado o elevado número de professores, não foi possível incluir todos, pelo que, coube aos grupos de recrutamento aferir critérios para a presença dos docentes nesta acção. (Acta nº 1 do Conselho Pedagógico, Setembro de 2008, p. 7)

A observação de aulas decorreu dentro dos prazos estipulados, tendo a CCAD elaborado os respectivos “Instrumentos Normalizados de Registo”, a observar, quer pelo presidente do Conselho Executivo (Anexo 4), quer pelo professor avaliador (Anexos 5). Contudo, foi aconselhado evitar a observação de aulas na última semana de cada período.

O Conselho Pedagógico conferiu e validou os critérios apresentados pelos grupos disciplinares, ficando estabelecido que as planificações anuais seriam entregues no Conselho Executivo, devendo as planificações de unidade ser entregues aos professores avaliadores.

Na reunião do Conselho Pedagógico de Novembro, foi lida uma moção assinada por 82 professores, transmitindo “o mais veemente repúdio por este modelo de avaliação”. A moção solicitava ao Conselho Pedagógico que suspendesse a aplicação do dispositivo de avaliação. (Anexo 6)

Após uma minuciosa análise da moção, o presidente do Conselho Pedagógico interveio emitindo o seu parecer acerca da eventual suspensão do processo de avaliação:

1. *“Não compete ao Conselho Pedagógico tomar decisões deste tipo uma vez que não é um órgão executivo. Sente-se a necessidade de fazer realçar que existe uma diferença importante a ter em conta. Uma coisa são as opiniões pessoais relativamente a esta questão, outra coisa são as obrigações legais que estão conferidas aos órgãos de gestão da escola. Deverá ser feita esta*

distinção, pois o facto do Conselho Pedagógico não poder tomar decisões desta natureza não deve significar que os seus membros não tenham uma posição crítica relativamente ao modelo de avaliação de desempenho.

- 2. O Conselho Pedagógico poderá, contudo, manifestar-se sobre os problemas relacionados com a sua consecução e, eventualmente, produzir recomendações que não levantem problemas de legalidade. Poderá, ainda, suscitar dos órgãos da AP os esclarecimentos que muito bem entender relativamente à operacionalização dos processos definidos na lei.*
- 3. Se os professores da escola quiserem tomar posições sobre esta matéria deverão solicitar autorização para a realização de uma RGP. Contudo, deverá ser referido que decisões em termos de RGP não possuem qualquer capacidade de imposição de carácter jurídico e não obrigam, conseqüentemente, qualquer professor a acatar essas decisões.*
- 4. Chama-se a atenção para o facto de que os avaliadores deverão continuar a realizar a avaliação sob pena de as suas funções cessarem e sujeitarem-se a procedimento disciplinar nos termos do artº 38 do DR 2/ 2008(...)*
- 5. Chama-se também a atenção para o facto de haver professores que se encontram em condições de progressão na sua carreira e que, nos termos da lei, (...) não tendo avaliação, por decisão sua, se verão impossibilitados de o fazer, uma vez que é necessário possuir, entre outras coisas, dois ou três períodos com uma avaliação com classificação mínima de Bom(...) (Acta nº 3 do Conselho Pedagógico, Novembro de 2008, pp. 5 e 6)*

Os elementos da CCAD voltaram a referir as dificuldades sentidas na operacionalização deste modelo. Quanto à moção apresentada, foi proposto que se deve fazer avançar a mesma e que, dentro do cumprimento da lei, se deve convocar uma Reunião Geral de Professores com objectivo de “*ouvir o sentir e as opiniões e, eventualmente, apontar para uma simplificação*” (Idem, p. 6)

Os professores a 20 de Novembro, reúnem em assembleia magna, voltando a pronunciar-se contra o actual modelo de Avaliação do Desempenho e decidem subscrever um abaixo-assinado, onde manifestam a sua intenção de suspender a sua participação neste processo de Avaliação do Desempenho, enquanto avaliados, até que se proceda a uma revisão concertada do mesmo, que o torne exequível, justo e transparente. (Anexo 7)

Em Janeiro de 2009, no seguimento a publicação do Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, o Conselho Pedagógico reúne para analisar este normativo, distribuindo por todos os seus membros um Guia de Avaliação de Desempenho, “ um instrumento de apoio à intervenção de todos – avaliadores e avaliados – no desenvolvimento do processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente, nesta fase de transição”. (Acta nº 5 do Conselho Pedagógico, Janeiro de 2009, p. 3).

Foi, assim, dada continuidade ao processo de avaliação. Os professores reviram os seus objectivos individuais, respeitando a calendarização estipulada. Apesar das moções assinadas e apresentadas, catorze professores requereram observação de aulas, constatando-se, porém, a impossibilidade de dois avaliadores, elementos da CCAD, observarem as aulas dos colegas. Não obstante, não houve solicitação de qualquer avaliador externo.

Também foi decidido pelo Conselho Pedagógico que os avaliadores sem avaliados, continuavam a ser avaliados enquanto tal.

Os professores preencheram as suas fichas de auto-avaliação, tendo-se realizado, posteriormente reuniões conjuntas dos avaliadores com o presidente do Conselho Executivo para a atribuição da classificação final. Aos docentes que requereram observação de aulas a classificação final atribuída foi a média da sua auto-avaliação com a avaliação do respectivo avaliador científico – pedagógico, ficando a cargo da CCAD a validação das classificações.

Na reunião do Conselho Pedagógico de Julho, foi revista e proposta a seguinte calendarização para a conclusão do processo de avaliação:

- Até 20 de Julho – preenchimento das fichas de auto-avaliação por parte de todos os professores contratados;
- Até 8 de Setembro – preenchimento da ficha de auto-avaliação por parte de todos os professores do quadro;

- Até 18 de Setembro – preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores;
- Até 30 de Setembro – realização de reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da nota final; verificação pela CCAD dos Excelentes, Muito Bom e Insuficiente;
- De 6 a 10 de Outubro – apresentação das reclamações;

Decisão das reclamações até 15 dias após a entrada das mesmas. (Acta nº 10 do Conselho Pedagógico, Julho de 2009, p. 5)

Quanto à ficha de auto-avaliação, foi aconselhado um preenchimento simples e objectivo, indicando que os objectivos tinham sido cumpridos, integral ou parcialmente ou não cumpridos, apresentando-se, nestes dois últimos casos, uma breve justificação para o facto.

No que diz respeito à atribuição de menções qualitativas não houve registo de Insuficientes. No caso dos Excelente e Muito Bom, dada a existência de quotas, foram adoptados critérios a ter em conta em caso de empate entre docentes com a mesma classificação. Assim, segundo a CCAD,

“ o desempate far-se-á considerando a melhor classificação obtida no parâmetro “Realização das actividades lectivas” e, em seguida, no parâmetro “Relação pedagógica com os alunos”. Se necessário, serão ainda consideradas as melhores classificações nos parâmetros “Preparação e organização das actividades lectivas” e “Avaliação das aprendizagens dos alunos” e, por último, no parâmetro “Assiduidade”. (Acta nº 5 da CCAD, Julho de 2009, p. 1)

Sintetizando, o novo dispositivo de avaliação de professores foi aplicado na escola num clima de grande polémica, por parte do professorado, como, certamente aconteceu em muitas escolas do país. Não obstante, quer o Conselho Pedagógico, quer a Comissão da Coordenação de Avaliação de Desempenho, apesar das dificuldades sentidas na aplicação do dispositivo de avaliação, tomaram decisões e accionaram mecanismos, dando cumprimento ao Decreto – Regulamentar nº 2/2008.

Quanto à observação de aulas, foram elaborados os “instrumentos de registo normalizados” a verificar pelo coordenador de departamento, quer pelo presidente do órgão de gestão. Por seu lado, no que respeita a acções de formação contínua, foi elaborado o respectivo plano na área da avaliação de desempenho.

Apesar desta aparente normalidade, uma grande maioria de professores tomou a iniciativa de levar à consideração do Conselho Pedagógico uma moção com o intuito de suspender a aplicação do dispositivo de avaliação na escola. Foi, assim, convocada uma Reunião Geral com o objectivo de ouvir os professores e apontar para uma simplificação do modelo. Daqui, sairia um abaixo-assinado, visando a suspensão da participação dos docentes neste processo de avaliação de desempenho, até que se procedesse a uma revisão concertada do mesmo.

Entretanto, com a publicação do Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, o modelo de avaliação foi simplificado e desburocratizado, sendo dada continuidade ao processo de avaliação.

4. OS PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Este ponto é dedicado à descrição, análise e interpretação das representações dos professores em relação à avaliação de desempenho dos professores, ao dispositivo de avaliação de desempenho docente publicado pelo Decreto – Lei nº 15/ 2007 e pelo Decreto - Regulamentar nº 2/2008, assim como as modificações verificadas na escola aquando da implementação do processo de avaliação. Neste ponto far-se-á, também, uma caracterização sumária dos respondentes.

4.1. Caracterização dos respondentes

O quadro que se segue pretende fazer uma caracterização sucinta dos professores, nomeadamente quanto à idade, sexo, anos de serviço na carreira docente, número de anos a leccionar nesta escola e situação profissional.

Quadro 6: Caracterização dos respondentes

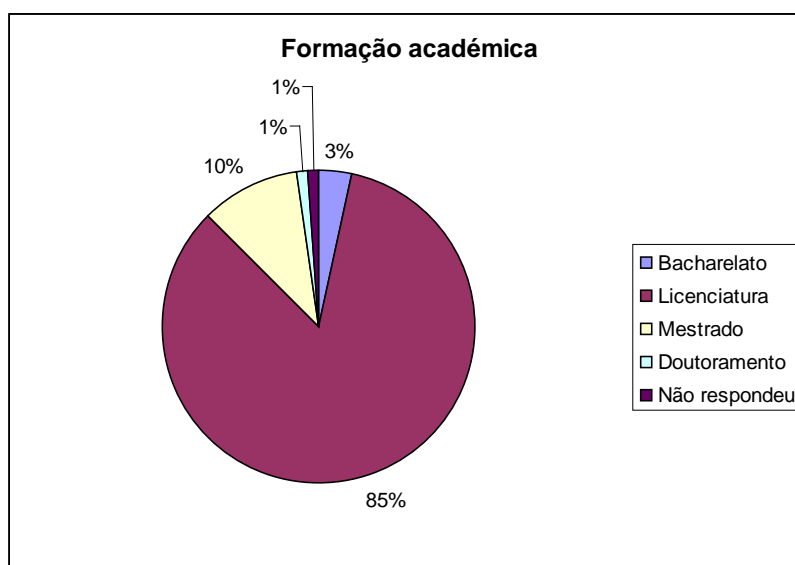
PARÂMETROS		Nº de inquiridos
IDADE	[< 30]	2
	[30-40]	15
	[41-50]	35
	[+ 50]	31
GÉNERO	Feminino	53
	Masculino	33
TEMPO DE SERVIÇO	[< 5]	3
	[5-9]	2
	[10-14]	6
	[15-20]	22
	[+20]	50
ANOS DE SERVIÇO NA ESCOLA	[< 5]	11
	[5-9]	12
	[10-14]	14
	[15-20]	21
	[+20]	25
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	Professor Titular	25
	Professor	61

Fonte: Inquérito realizado aos professores

Após a análise dos dados recolhidos através do questionário, constata-se que a escola objecto de estudo tem um quadro de professores estável. Mais de metade destes professores tem uma grande experiência profissional com 20 ou mais anos de serviço, e uma grande percentagem já lecciona há mais de 20 anos neste estabelecimento de ensino. Trata-se de um grupo pertencente à categoria de professor, maioritariamente feminino, como acontece praticamente em todas as escolas do nosso país, e em que a faixa etária predominante é acima dos 40 anos.

Quanto à formação académica que cada um tem, constata-se que uma larga maioria é detentor de uma licenciatura, havendo somente três professores com bacharelato, nove com mestrado e um doutoramento, como se pode confirmar no quadro que se segue:

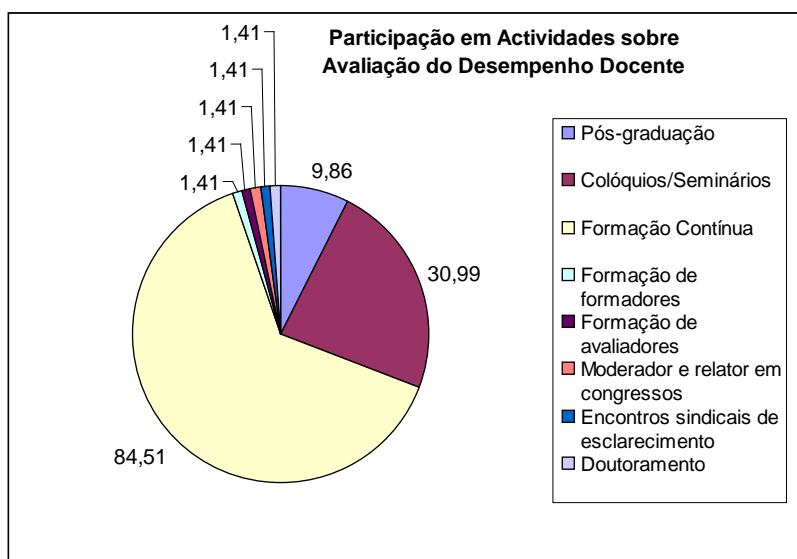
Gráfico 1



A maior parte dos professores exerce cargos de natureza pedagógica, assegurando sobretudo funções de direcção de turma.

No que respeita à participação em actividades sobre avaliação de desempenho, comprova-se que uma grande percentagem de docentes frequentou acções de formação contínua, nesta área, verificando-se também um interesse em colóquios e seminários relacionados com esta matéria, como refere o seguinte gráfico:

Gráfico 2



4.2. Representações em relação à avaliação de desempenho

As mudanças que caracterizam a sociedade actual fragilizaram de tal modo a escola pública que, esta deixou de ter capacidade para responder às carências das populações que serve, continuando a adoptar metodologias e práticas desajustadas às necessidades do seu público, não dotando os jovens de competências úteis para a vida activa.

A adopção de políticas de descentralização e de reforço à autonomia das escolas faz emergir novas formas de regulação e de gestão que possibilitam ao Estado controlar os resultados da educação e que promove, em paralelo, uma participação social cada vez mais marcada na escola pública, fazendo despertar a atenção para o fenómeno da avaliação, orientando-se para a prestação de contas, e para uma preocupação com o desenvolvimento profissional.

Segundo Natércio Afonso (2003, p.54), assistimos a uma retracção da regulação burocrática e a uma ascensão da regulação mercantil com a intensificação da avaliação externa institucional, do controlo social e da prestação de contas, valorizando-se estratégias de regulação que contemplem a responsabilização dos resultados.

Como já referimos anteriormente, Afonso (2007) considera que só faz sentido entender avaliação se for como “um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” (p.224) e se for encarada como um “instrumento de mudança na forma como o Estado assegura a provisão de um bem público que é a educação”(idem).

A evidente constatação de que o professor - e a qualidade das suas práticas - é a pedra basilar da educação e o factor que mais influencia o sucesso escolar, a tomada de consciência de que a aprendizagem funciona melhor quando o professor participa empenhadamente no processo, dá lugar a uma reorientação política que vira a sua atenção para as finalidades e objectivos da avaliação de desempenho dos professores.

Por seu lado, desenvolvimento profissional pressupõe que os professores alcancem patamares de competência profissional alargando a percepção que têm de si

próprios, do seu contexto profissional e da carreira, prendendo-se com o julgamento das necessidades profissionais de cada um, de modo a atingir a excelência.

Um dos objectivos capitais da avaliação deverá ser a promoção da melhoria do ensino, tentando encontrar um *design* que garanta que as actividades desenvolvidas pelo professor analisadas de forma ética e de acordo com o seu desenvolvimento profissional.

A avaliação de professores pode ser entendida, também, como uma apreciação sistemática do desempenho do docente e das suas competências, que estão associadas à profissão e às responsabilidades e missão da escola. Esta avaliação consiste basicamente num processo de duas etapas: a obtenção de informação sobre o docente que vai ser objecto de avaliação e a utilização dessa informação para a elaboração de um julgamento avaliativo. Num processo de avaliação de professores existem três factores a ter em conta: a) filosofia e propósitos; b) critérios e padrões de desempenho; e c) procedimentos da avaliação, sendo o propósito principal determinar o valor e o mérito do ensino.

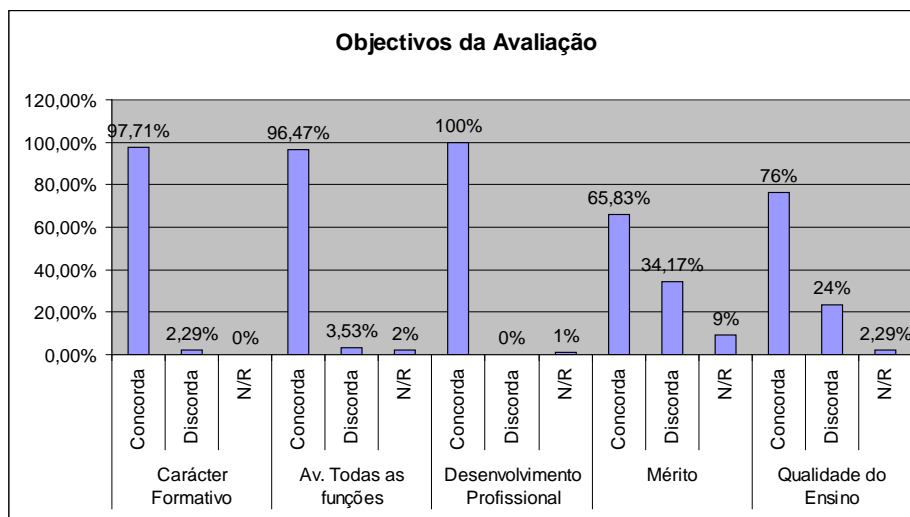
Por outro lado, como também já vimos anteriormente, a avaliação pode assumir quatro funções distintas: avaliação interna, avaliação externa, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa encontra-se intimamente ligada à avaliação interna e ao desenvolvimento profissional, enquanto a avaliação sumativa está estritamente ligada à avaliação externa e à prestação de contas.

Tendo em conta que a forma como os professores agem no contexto escolar está, indubitavelmente, ligado às representações que têm sobre a escola e a avaliação do seu desempenho: objectivos, resultados e critérios / parâmetros a ter em conta, impôs-se, pois, conhecer as representações dos professores, que de acordo com Fischer (2002), são as construções sociais de um saber vulgar elaborado através de valores e das crenças partilhadas pelos professores a respeito do processo de avaliação de desempenho docente.

Ao interpretar as respostas dos inquiridos no questionário, no que diz respeito aos objectivos da avaliação, podemos concluir que, a quase totalidade dos inquiridos, (98%) concorda em absoluto com o carácter formativo da sua avaliação de desempenho, devendo esta contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Uma grande percentagem dos respondentes concorda que a avaliação do desempenho dos professores está interligada com a qualidade do ensino (77%) e que deve premiar o mérito (66%) e a quase totalidade dos respondentes (97%) considera importantes que na avaliação do desempenho todas as funções sejam avaliadas.

Gráfico 3

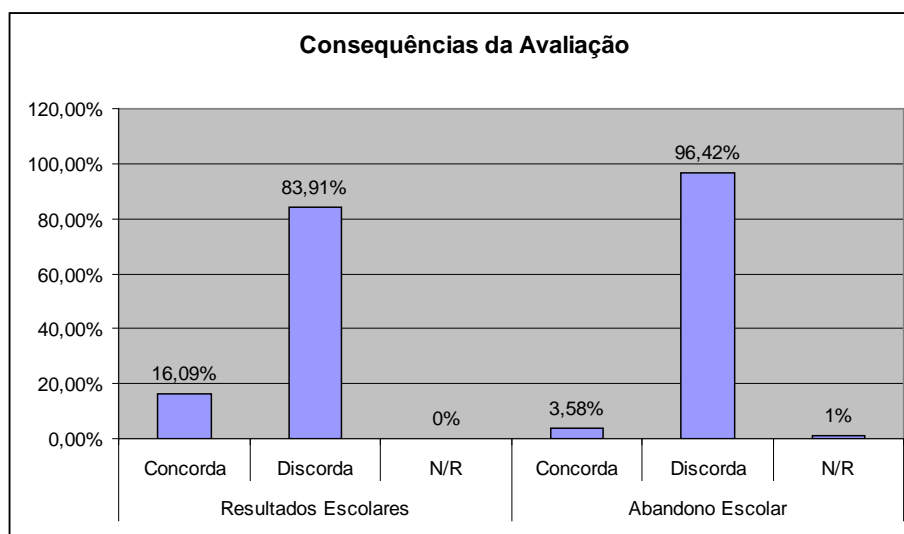


Para João Barroso (2002^a) o discurso da “crise da escola” tem vindo a ser orientado contra dois pólos reguladores: o Estado e os professores. Pretende-se, então, segundo o autor, criar a ideia na opinião pública de que são “eles” os responsáveis pela crise, através da retórica da qualidade retirar-lhes poder e aumentar a intervenção do mercado e das famílias. Ainda para este autor, deveria haver uma “gestão tripartida”: o Estado como garante da democracia, da igualdade, da equidade e da eficácia do serviço público da educação; os alunos e suas famílias exercendo o controlo social sobre a organização, no sentido de garantirem a sua democraticidade e eficácia; os professores assegurando as actividades e tarefas necessárias à realização da missão educativa da escola, no quadro das suas atribuições próprias (Barroso, 2002^a, p. 34)

Quando questionados acerca dos resultados da avaliação, neste inquérito comprova – se que, para a maioria dos respondentes (84%), a qualidade da avaliação de desempenho dos professores tem repercussões nos resultados escolares dos alunos. Isto é, os professores consideram que a melhoria e eficácia dos resultados estão directamente ligadas com a qualidade do seu desempenho.

Não obstante, no que diz respeito ao abandono escolar, apenas 3, num universo de 87 respondentes, consideram que há uma relação entre a qualidade de desempenho dos professores e a taxa de afastamento dos alunos do ensino. O que nos faz acreditar que os professores não consideram que as suas práticas ou a qualidade do seu trabalho, por si só, tenha efeitos na decisão dos alunos em abandonar os estudos, possivelmente, outros factores estarão na base de tais decisões.

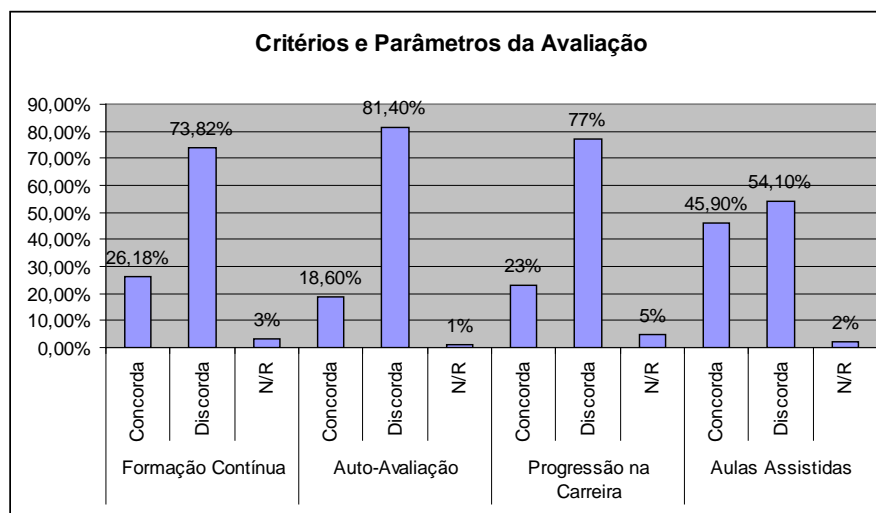
Gráfico 4



Quando questionados acerca dos aspectos pertinentes da avaliação de desempenho e critérios e parâmetros a ter em conta, constatamos que para a maioria dos professores a avaliação deve estar associada à progressão na carreira (77%), que a auto-avaliação é um parâmetro fundamental a ter em conta na avaliação dos professores (81%) e que a formação contínua deve estar - lhe associada (74%).

Contudo, quando se questiona se as aulas assistidas são um elemento determinante na recolha de informação para a avaliação de desempenho, as respostas divergem: 46% dos inquiridos concorda e 54% discorda que este seja um parâmetro a considerar no processo de avaliação de desempenho.

Gráfico 5



Sintetizando, constatamos que a avaliação de desempenho é bem acolhida pelos professores na sua vertente formativa, ligada ao desenvolvimento profissional, devendo premiar o mérito. Além disso, os docentes consideram que a qualidade da educação está directamente ligada com a avaliação de desempenho do professorado e que todas as funções de desempenho de um docente devem ser avaliadas.

Por outro lado, ao tentarmos averiguar quais os critérios e parâmetros que, segundo os professores, devem ser tidos em conta na sua avaliação de desempenho, constatamos que, estes, rejeitam qualquer responsabilidade quanto ao abandono escolar. Não obstante, os docentes consideram que a progressão da carreira deve estar associada à avaliação de desempenho, devendo a auto - avaliação ser um parâmetro pertinente do processo de avaliação, bem como a formação contínua.

4.3. Representações acerca do Decreto- Lei nº 15/2007

O desenvolvimento das novas tecnologias, e consequentemente, o aumento considerável do acesso à informação por parte da população, despoletou a tendência do reforço do controlo social sobre a escola. A divulgação das metas a atingir pela escola e os objectivos a atingir para os seus alunos permite à sociedade civil participar e influenciar a orientação da organização, assim como avaliar o seu desempenho. A

prestação de contas é incontestável num cenário de avaliação e de regulação da organização escolar na sociedade actual. Contudo, as escolas terão que se inserir num espaço mais amplo: o espaço público da educação onde deverão assumir o papel de instituições culturais, científicas e de formação, (Nóvoa, 2004), alargando o contexto a aspectos como a relação com a comunidade, famílias, a sua auto-avaliação e o modo como incentiva a melhoria da educação. É neste contexto de crescente responsabilidade que se poderá compreender o que é esperado da escola e dos professores.

Contudo, há países onde a prática da avaliação de desempenho varia entre a ênfase dada à prestação de contas e a ênfase colocada no desenvolvimento profissional. A implementação de qualquer processo de avaliação de professores depara – se com um grande desafio: conciliar e articular estes dois propósitos da avaliação que dependerá, sobretudo, do desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

Como já foi mencionado no capítulo I, para Iwanicki (1990) os propósitos da avaliação podem ser: (i) a prestação de contas – garantir que só os professores eficazes estejam no ensino; (ii) o crescimento profissional – promover o desenvolvimento profissional dos professores, quer em início de carreira, quer dos mais experientes; (iii) a melhoria da escola - promover a melhoria da escola e as aprendizagens dos alunos; e (iv) a selecção - garantir que só os professores mais bem qualificados ingressem na carreira docente.

Já em 1995, Nóvoa refere que é indispensável “dotar a profissão docente dos mecanismos de selecção e diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” pois, segundo ele, isto possibilitará “um desenvolvimento profissional (individual e colectivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão”. (p. 30)

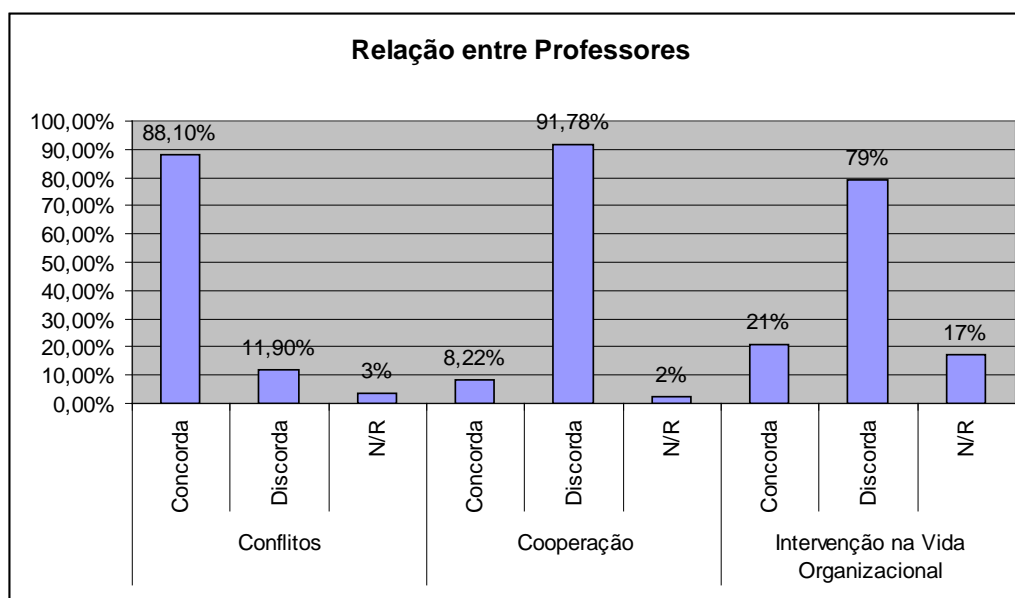
Comungando deste ponto de vista, o XVII Governo Constitucional, publica o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro que instaura alterações ao estatuto da carreira docente e aprova o novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Contrariando um sistema de avaliação meramente burocrático e sem conteúdo, que tratava por igual os melhores e os piores profissionais, permitindo a indiferenciação de funções e consentindo que os cargos de coordenação e supervisão fossem

desempenhados por professores com menor experiência, este decreto visa essencialmente: (i) promover a cooperação entre os professores; (ii) reforçar as funções de coordenação; (iii) dotar cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada; (iv) identificar, promover e premiar o mérito, valorizando a actividade lectiva. Estas medidas visam promover o sucesso dos alunos, a melhoria das aprendizagens e a prevenir o abandono escolar.

Contudo os professores reagem, e, após uma análise dos dados do questionário, constatamos que para 88% dos inquiridos, o novo sistema de avaliação não beneficia as relações entre os professores, contribuindo para a geração de conflitos entre os mesmos. Ainda no que diz respeito às relações interpessoais, quase a totalidade dos professores (92%) discorda que o sistema estimule a cooperação entre eles e 79% dos respondentes acreditam que este sistema não promove a intervenção dos professores na vida organizacional.

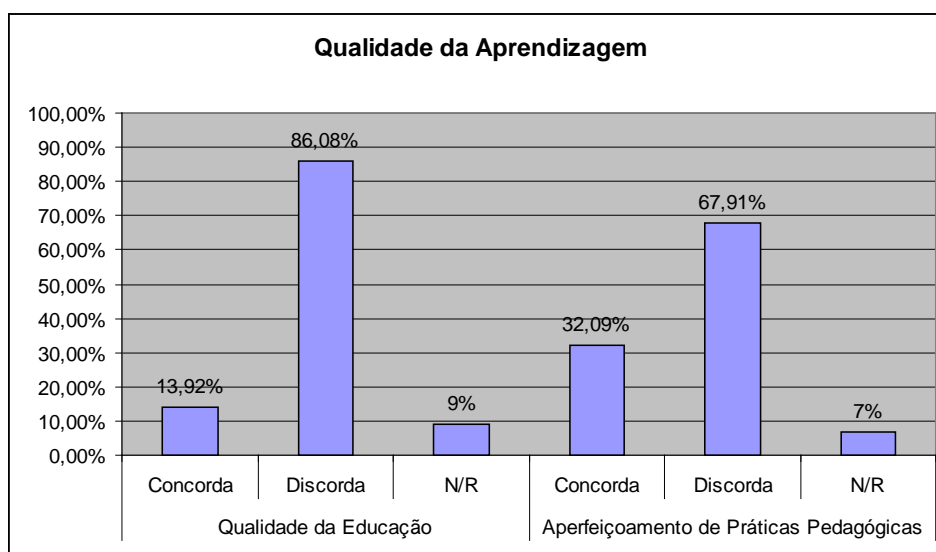
Gráfico 6



Analisando a relação entre a avaliação de desempenho e a qualidade da aprendizagem, 86% dos respondentes discordam que este método de avaliação

contribua para a qualidade da aprendizagem e mais de metade dos inquiridos duvida que o sistema estimule o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores.

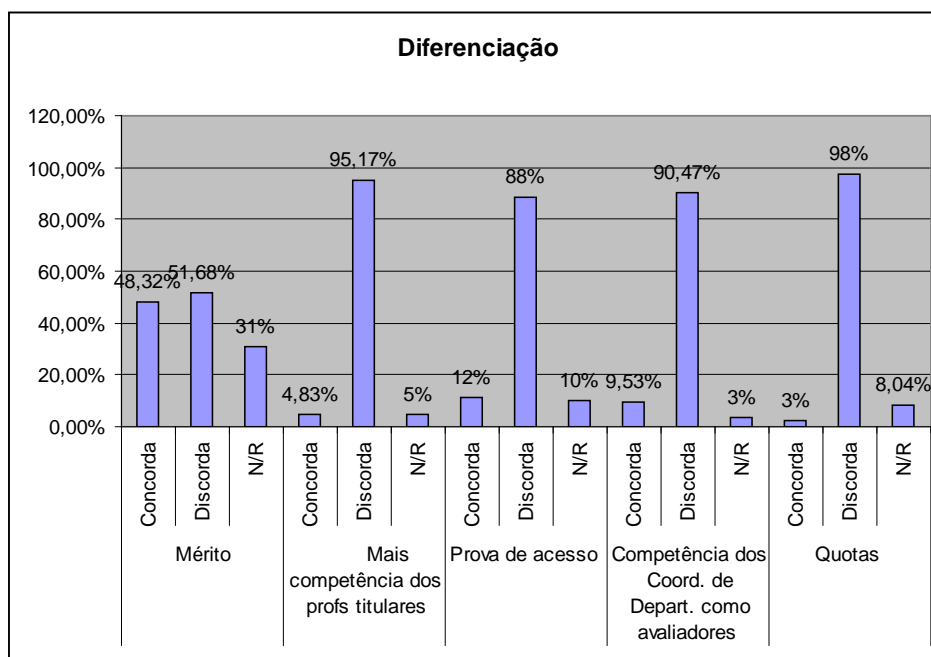
Gráfico 7



Quanto ao facto do sistema de avaliação de desempenho dos professores promover a diferenciação, praticamente a totalidade dos docentes (98%) consideram que as quotas para acesso à categoria de professor titular não são necessárias para estimular uma avaliação do mérito e da excelência. No que respeita ao facto deste sistema tratar por igual os melhores e os piores professores, as opiniões dos inquiridos divergem: 48% concordam com esta realidade, enquanto 52% discordam. De realçar, contudo, que nesta questão a percentagem de absentismo de resposta foi de 31%, o que nos leva a crer que há indecisões entre a classe docente quanto a esta matéria.

Relativamente à divisão da carreira docente em duas categorias: professor e professor titular, a grande maioria dos respondentes (89%) pensa que a prova de acesso à categoria de professor titular não é importante para comprovar a aptidão dos docentes. A divisão da carreira docente não certifica que as funções de coordenação sejam mais bem asseguradas, pois para a maioria dos inquiridos (98%) estas funções de maior responsabilidade podem ser desempenhadas, quer por professores, quer por professores titulares. Também aos coordenadores de departamento não são reconhecidas competências, pela maioria dos respondentes (91%), para exercerem as funções de avaliador. Como se pode comprovar no gráfico seguinte:

Gráfico 8

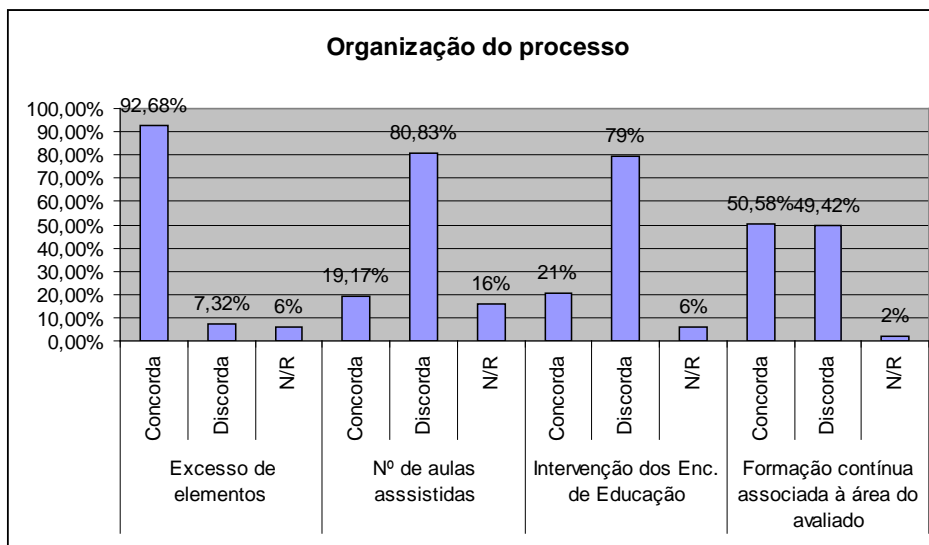


Acerca desta matéria, Shinkfield (1995) considera que um dos princípios básicos para que a avaliação de professores seja proveitosa e beneficie as aprendizagens dos alunos é haver colaboração e respeito entre avaliados e avaliadores. Se, como vimos anteriormente, os professores não reconhecem aos seus coordenadores de departamento competências como avaliadores, será difícil haver colaboração nas tarefas, o que vai, certamente, dificultar uma implementação construtiva do processo.

Se pretendermos fazer uma caracterização das representações dos professores em relação ao modo como foi organizado este processo de avaliação, constata-se que a maioria dos inquiridos pensa que:

- a quantidade de elementos a ter em conta neste processo dificulta a avaliação dos docentes (93%);
- o número de aulas assistidas estipulado (três) não é suficiente para o avaliador atribuir uma classificação justa ao avaliado (81%);
- a intervenção dos encarregados de educação no processo é desnecessária (79%).

Gráfico 9



Quanto ao facto da formação contínua obrigatória estar associada à área - científica do avaliado, uma vez mais as opiniões divergem: 49% dos respondentes discorda ou discorda em absoluto, enquanto 51% dos mesmos concorda ou concorda em absoluto, não se conseguindo chegar a uma conclusão acerca deste assunto.

Abreviando, segundo os inquiridos, este sistema não promove o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores. Por outro lado, a divisão da carreira em professor e professor titular, não é sinónimo de maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade, tais como o exercício de funções de coordenação ou de avaliação. Segundo os docentes, a prova de acesso à categoria de professor titular não comprova a competência dos professores, nem o sistema de quotas estimula o mérito e a excelência.

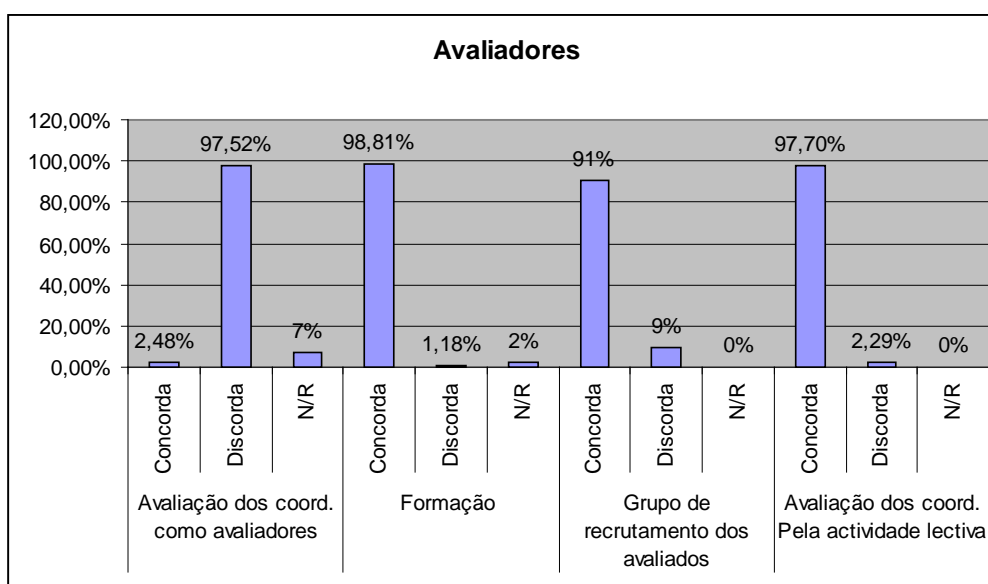
4.4. Representações acerca do Decreto - Regulamentar nº 2/2008

Como já foi mencionado anteriormente, este decreto visa criar os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, no que diz respeito ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação de objectivos individuais, calendarização do processo e explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação e respectivo sistema de classificação.

Com o presente diploma é também regulamentada a avaliação dos professores titulares, com a função de coordenadores, incidindo esta, também, no exercício da actividade lectiva, devendo cada escola accionar os mecanismos necessários à implementação do processo de avaliação.

Concordando com estas regulamentações está também quase a totalidade dos inquiridos (98%) que considera que os professores avaliadores não devem ser apenas avaliados pelo exercício das suas funções como avaliadores, devendo sê-lo também pelo exercício da actividade lectiva. Por outro lado, 91% da nossa amostra discorda do facto dos avaliadores não pertencerem ao grupo de recrutamento do avaliado. 99% dos respondentes considera essencial que os avaliadores usufruam de formação adequada para exercer eficientemente as suas funções.

Gráfico 10



Se a prestação de contas é vista como o controlo da qualidade a partir do topo, passa a ter um carácter mais inspectivo. Se, pelo contrário, ela pressupõe a ideia de responsabilização, o modo como pode ser entendida levanta algumas questões: em quem se deve centrar? No professor, num grupo de professores, na escola? Poderá ser o professor o único responsável pelo sucesso/ insucesso dos alunos? E os pais e mesmo os alunos, não deverão ser responsabilizados, já que, supostamente, têm um papel activo

no processo educativo? Em relação a quê e através de que meios deve incidir a avaliação?

Para Shinkfield (1995) qualquer sistema de avaliação que vise melhorar o desempenho dos docentes e, assim, beneficiar a qualidade das aprendizagens, deve ter em conta cinco princípios básicos:

(i) - a avaliação dos professores deve ser encarada, não só como uma prestação de contas mas também como parte do processo educativo no seio de cada escola;

(ii) – um processo de avaliação só proporciona o desenvolvimento profissional se for implementado através de uma perspectiva construtiva;

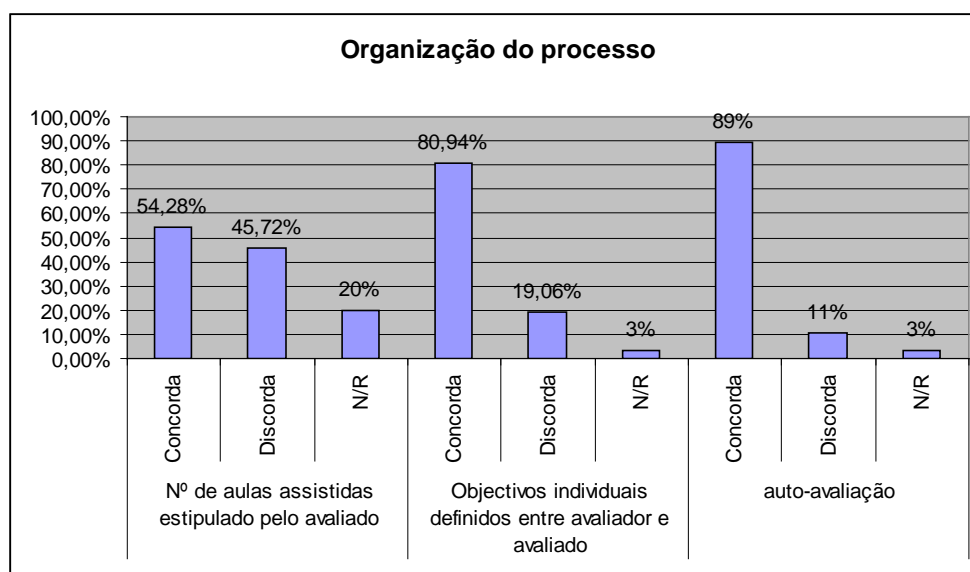
(iii) – a colaboração e o respeito mútuo entre avaliador e avaliado são essenciais;

(iv) – a implementação de um processo de avaliação de professores deve ser precedida de consensos gerais entre as partes interessadas relativamente à missão da escola e às funções desempenhadas;

(v) – A auto-avaliação dos professores deve ser uma parte importante do processo.

Consentâneos com este ponto de vista estão os professores que serviram de amostra a este estudo. Ao analisar as respostas do questionário, constatamos que, uma grande parte dos professores questionados (81%) concorda que é essencial que os objectivos individuais sejam fixados entre o avaliador e o avaliado, considerando a auto- avaliação assaz importante para garantir o envolvimento activo do professor no seu processo avaliativo. Apesar de se verificar unanimidade em relação a estas matérias, a falta de consenso é notória quando se fala de aulas assistidas. Apesar de mais de metade dos inquiridos (54%) concordar que cabe ao professor avaliado estipular o número de aulas que considera suficientes para a avaliação do seu desempenho, registou-se uma grande percentagem (46%) que discorda desta afirmação, o que nos leva a concluir que, este é um assunto polémico e controverso, longe de ser consensual por parte dos docentes.

Gráfico 11



O reforço do controlo social, como vimos, resulta da diminuição do papel do Estado no controlo burocrático centrado na verificação dos meios e dos procedimentos e na transferência para o poder local, gestão das escolas e professores a responsabilidade pelos resultados dos alunos, subentendendo-se aqui uma lógica de regulação mercantil através da activação da avaliação de professores e da prestação de contas.

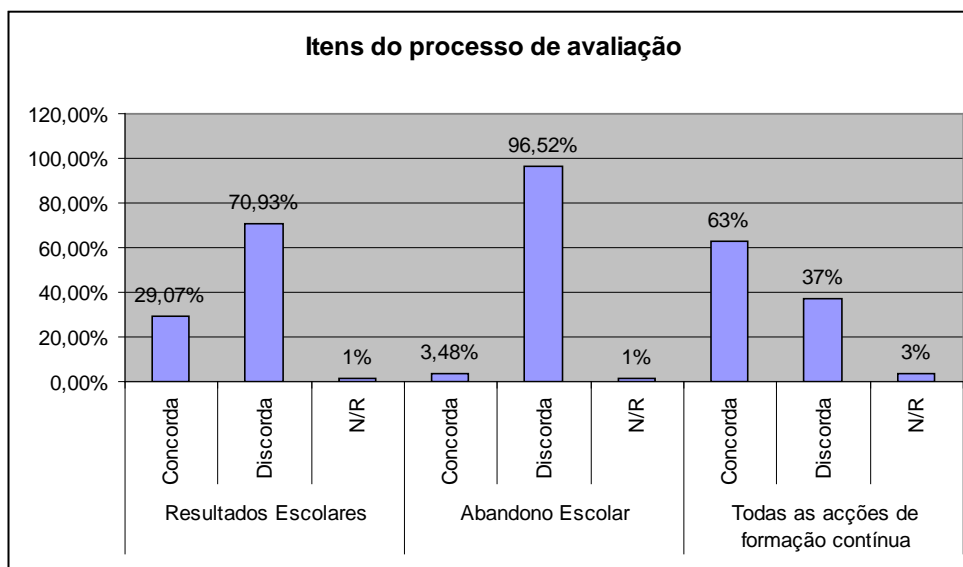
A regulação mercantil promove, pois, o reforço do poder parental de decisão e controlo sobre o serviço prestado pela escola, em detrimento do poder docente. Contudo, as relações entre pais e professores poderão regular-se de outro modo, através da constituição de alianças de cooperação e parceria, em que o esforço de cada uma das partes contribui para o bem comum.

Por outro lado, a formação centrada na escola dá especial destaque aos contextos em que se processa a educação, o modo como a escola se organiza e compensa os “factores de desvantagem inicial”. É neste campo que os professores assumem um papel importante chegando mesmo a serem associadas as diferenças da qualidade das aprendizagens dos alunos à qualidade profissional dos docentes.

Contrariando esta teoria, após analisar as respostas dos questionários, constatamos que, relativamente à qualidade da aprendizagem, e mais especificamente ao abandono escolar, 97% dos professores pensam que este item não deve interferir com a

avaliação dos docentes. Quanto ao progresso dos resultados escolares dos alunos 71% dos respondentes rejeita este parâmetro como parte do processo de avaliação. Quando questionados acerca da formação contínua, apenas 37% dos inquiridos discorda de serem contabilizadas todas as acções para efeitos de avaliação de desempenho.

Gráfico 12



Resumindo, segundo os inquiridos, a avaliação dos professores avaliadores deverá contemplar todas as funções exercidas pelos docentes, abrangendo a prática lectiva, sem se restringir somente à avaliação das suas funções como avaliadores. O processo de avaliação dos professores deve ser organizado de modo a que os objectivos individuais sejam estabelecidos entre avaliador e avaliado, devendo a auto – avaliação ser essencial, de modo a envolver o professor no processo de avaliação. Para estes professores seria pertinente que o docente possa estipular o número de aulas a observar, que, segundo ele possibilitasse a avaliação do seu desempenho.

4.5. Aplicação do dispositivo na escola

A implementação de qualquer sistema de avaliação debate-se com diferentes tipos de condicionalismos, sejam eles de ordem técnica, organizacional ou política, que poderão pôr em causa a sua viabilidade. Darling-Hammond *et al.* (1986) reconheceram quatro condições que contribuem para o êxito da avaliação de professores:

(i) - que todos os intervenientes do sistema tenham uma compreensão compartilhada dos critérios e dos processos da avaliação de professores;

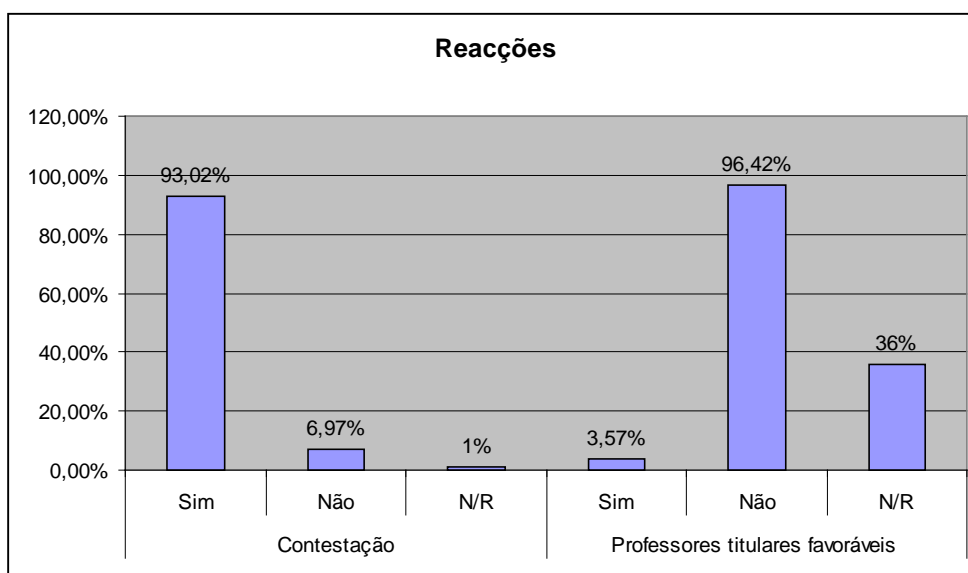
(ii) - Que todos os intervenientes compreendam que o processo de avaliação de professores esteja em sintonia com os objectivos da educação e com o trabalho do professor;

(iii) – que os professores tenham consciência que o processo de avaliação os capacita e motiva para melhorar o seu desempenho;

(iv) – que todos os intervenientes do processo reconheçam que os procedimentos da avaliação garantem um equilíbrio entre o controlo e a autonomia.

Sendo importante saber como foi aplicado o dispositivo de avaliação na escola objecto de estudo, e analisadas as respostas do questionário aplicado aos professores, observámos que 93% dos inquiridos assume que a implementação do dispositivo de avaliação foi feita com grande contestação por parte, quer dos professores, quer dos professores titulares, provocando uma onda de protestos generalizada.

Gráfico 13



Segundo o Decreto-Regulamentar nº 2/ 2008, de modo a implementar o processo de avaliação nas escolas, cabe ao conselho pedagógico, tendo em conta as recomendações do conselho científico e os objectivos e metas fixadas no projecto

educativo e no plano anual de actividades da escola, elaborar e aprovar instrumentos de registo normalizados que permitam recolher toda a informação pertinente para pôr em prática o processo de avaliação de desempenho, assim como estabelecendo, no regulamento interno, a sua calendarização anual.

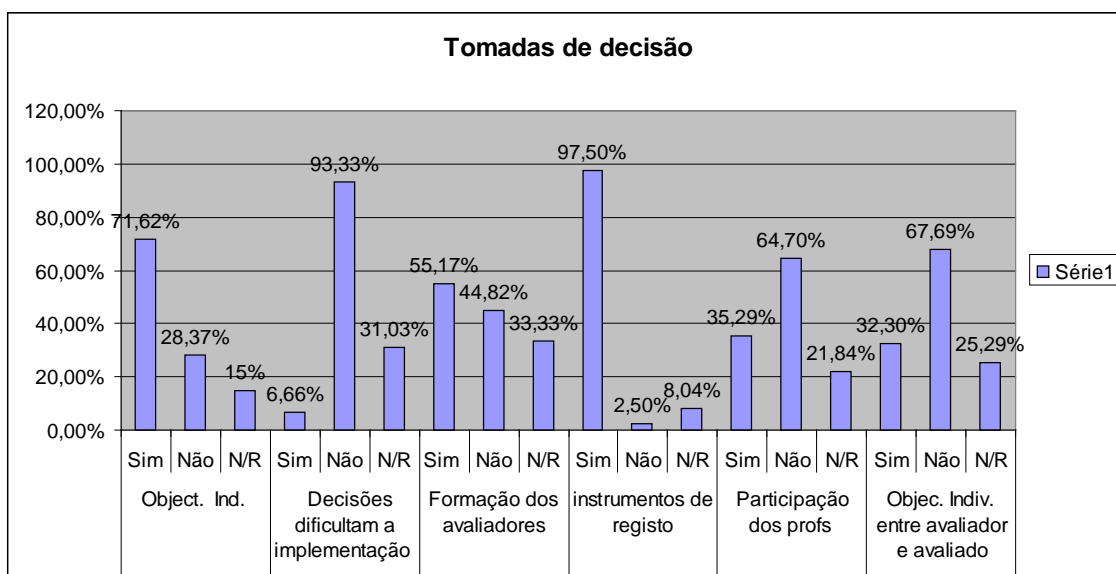
Tendo consciência de que a organização é um sistema complexo com unidades e subunidades de negócio, às quais correspondem múltiplos interesses em jogo, onde as regras, os equilíbrios de poder e as alianças políticas condicionam a percepção dos indivíduos, a sua racionalidade e a sua lógica de decisão, a participação na tomada de decisão torna-se complexa e condicionada por uma complexa rede de canais de decisão dos diferentes grupos, que exercem a sua influência, em proveito de interesses individuais.

A actuação destas esferas de influência é feita de acordo como o modo como cada um concebe a autoridade formal e o grau de poder que lhe confere na tomada de uma decisão concreta.

O processo de tomada de decisão na escola enquanto espaço de acção política adquire um significado acrescido, dadas as características do contexto organizacional.

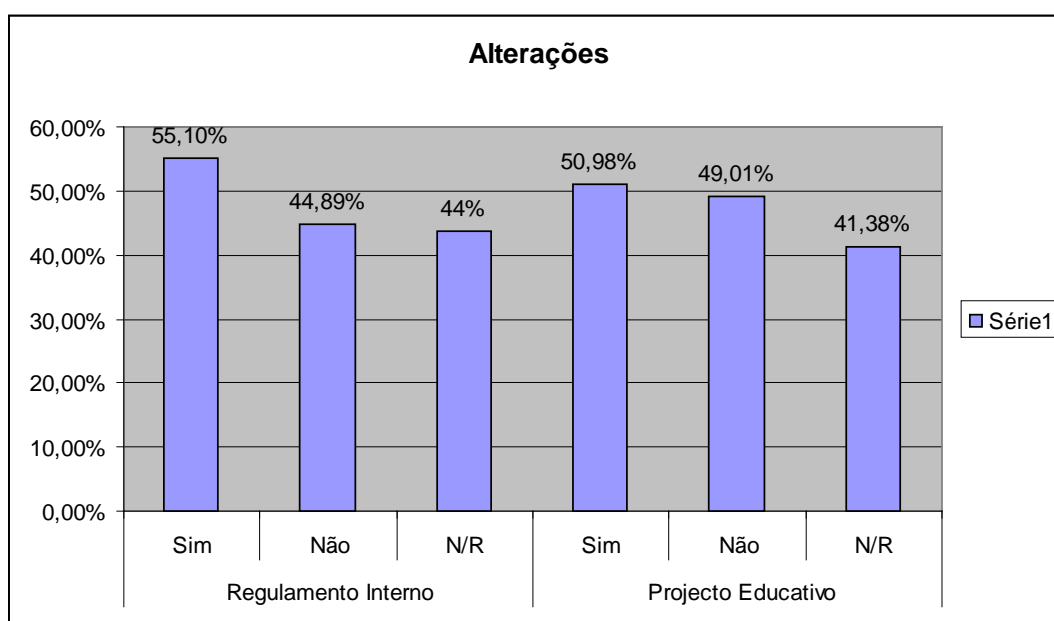
Ao pretendermos averiguar quais as decisões tomadas pelas estruturas educativas para pôr em prática este dispositivo, constatámos que 72% dos inquiridos formularam os seus objectivos individuais sem reunirem com o respectivo avaliador, o que vai de encontro às indicações dadas pelo decreto que regulamenta este processo de avaliação. Além disso, 93% dos professores consideram que as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico, nomeadamente a elaboração de instrumentos de registo normalizados, facilitaram a implementação do processo de avaliação. Contudo, uma grande parte dos professores (65%) não participou na elaboração de grelhas de avaliação. Mais de metade dos respondentes (55%) afirma que os professores avaliadores usufruíram de formação especializada para desempenhar as suas funções.

Gráfico 14



Quando questionados sobre as alterações que sofreu o regulamento interno e o projecto educativo da escola, a fim de se ajustarem ao novo dispositivo de avaliação, regista-se uma grande percentagem de absentismo nas respostas a estas questões: 44% e 41% respectivamente. Somente 55% de professores declara que o regulamento interno foi alvo de mudanças para facilitar a implementação do dispositivo de avaliação. Quanto ao projecto educativo, apenas 51% afirma que houve reformulação dos respectivos objectivos.

Gráfico 15



Neste grupo de questões verificou-se uma percentagem de absentismo de respostas muito elevado, bastante superior a todos os outros, o que poderá significar que os professores, ou não se querem pronunciar sobre estas matérias, ou desconhecem, o que, de facto, está a ocorrer na escola, aquando da aplicação do dispositivo de avaliação de desempenho.

Tendo apurado que a escola objecto de estudo não alterou o seu regulamento interno, nem mesmo aí incluiu a calendarização do processo de avaliação de professores, apesar deste ter sido aprovado em Conselho Pedagógico, podemos inferir que os professores estão longe de conhecer o regulamento interno ou os decretos que regulamentam o seu processo de avaliação. Mais de metade dos professores equivoca-se quando afirma que os objectivos do projecto educativo da escola foram reformulados a fim de se ajustarem ao novo dispositivo de avaliação de professores, pois, apesar de terem sido aprovadas medidas a incluir no documento, este não sofreu qualquer alteração com a implementação do novo processo de avaliação de docentes.

Para se compreender o principal propósito de um sistema de avaliação de professores, é fundamental reconhecer que esta acontece dentro de uma organização, estando sujeita a diferentes formas de controlo organizacional. Segundo Natriello (1990) a avaliação de professores produz efeitos: (i) a nível individual (motivação, comunicação, confiança, cooperação, valorização), (ii) a nível organizacional (concepções de ensino, expectativas, estabelecimento de normas de desempenho) e (iii) a nível social.

Como já foi referido, é num contexto de autonomia dos modos de regulação e de descentralização do sistema educativo que as políticas educativas norteiam este sistema de avaliação de professores, visando a melhoria das aprendizagens, e o desenvolvimento profissional dos docentes e organizacional das instituições.

Entende-se por regulação local o conjunto de normas e regras definidas por uma organização com a finalidade de coordenar as actividades dos diferentes actores que operam nesses contextos, e que resultam dos conflitos, interesses e jogos de poder, que aí coexistem, assegurando o equilíbrio e coerência indispensáveis à coesão dessa organização.

Como já referimos, nestes processos formais e informais de produção e manutenção de regras que coordenam a acção colectiva da escola incluem-se a “regulação normativa”, a “regulação autónoma” e a “regulação conjunta” (Barroso et alli, 2004, p 5)

Se atendermos que a “regulação normativa” ou institucional consiste na definição e aplicação de regras produzidas exteriormente por autoridades tutelares da escola, com o objectivo de orientar as acções e interacções dos diferentes actores organizacionais; que, por seu lado, a “regulação autónoma” ou situacional traduz-se no resultado da acção colectiva organizada dos actores envolvidos, que definem regras próprias em função dos seus interesses, posições e estratégias específicas; e que, finalmente, a terceira é o produto que resulta da interacção dos dois conceitos anteriormente anunciados, visando um equilíbrio no funcionamento da instituição, constatamos que estamos perante um caso de “regulação conjunta”, num espaço onde existe confronto e negociação e onde se sobrepõem, princípios, interesses e estratégias diferentes.

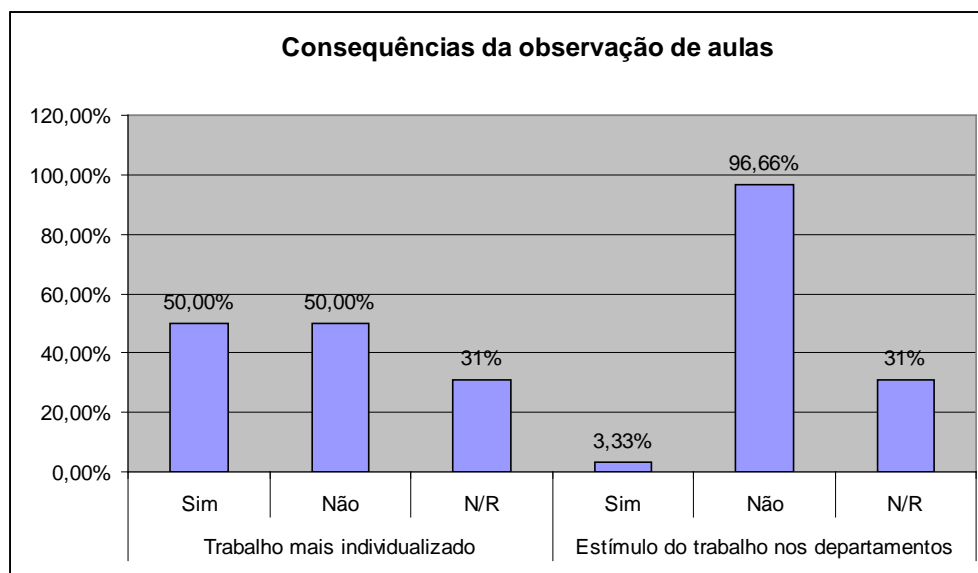
Por outro lado, a escola é o espaço, por excelência, onde o fervilhar da actividade política se intensifica e onde confluem interesses pessoais, profissionais e políticos que tendem, pela sua diversidade e divergência, a criar conflitos, o que vai determinar as decisões e a acção concreta da organização. Será através do conhecimento das estratégias de poder que se poderá compreender melhor as lógicas de acção dominantes na instituição. As funções que cada indivíduo desempenha na organização afecta o tipo de relação e o modo como se trabalha.

Nesta investigação foi nosso propósito identificar as “lógicas de acção” que sustentam a acção colectiva da escola de acordo com o modelo apresentado por Bacharach e Mundell (1999) e que nos permitam compreender melhor as representações dos professores acerca do novo modelo de avaliação de desempenho do professorado. Como já foi referido no enquadramento teórico do tema, para estes autores as lógicas de acção dominantes são a lógica de *responsabilidade burocrática* e a lógica de *autonomia profissional*, identificando-se a primeira com os objectivos de excelência e com os meios standardizados que defende, enquanto a segunda sustenta a equidade e a participação, manifestando-se com uma melhor articulação dos recursos disponíveis,

bem como com o trabalho de equipa. Geralmente os professores trabalham muito isoladamente, confinando -se, cada um, ao espaço da sala de aula, às turmas que lecciona ou ao grupo de recrutamento a que pertence.

Se, relativamente aos resultados da aplicação deste dispositivo, uma larga maioria dos professores (97%) declara que a observação de aulas não estimulou o trabalho de grupo no interior dos departamentos e metade dos respondentes considera que as aulas assistidas deram origem a um trabalho mais individualizado por parte dos docentes, podemos constatar que, segundo eles, este modelo não incentiva o trabalho em equipa, enfatizando, antes as práticas que privilegiam os resultados. Ora, se considerarmos o trabalho em equipa como um indicador de manifestação da lógica de *autonomia profissional*, temos alguma dificuldade em admitir que esta lógica se manifesta. Por outro lado, se considerarmos que o novo dispositivo de avaliação pretende melhorar os índices de eficácia do processo educativo, aumentar o rigor das aprendizagens, melhorar a qualidade dos resultados escolares e promover a “excelência”, podemos concluir que a acção colectiva tem como lógica dominante a lógica de *responsabilização burocrática*.

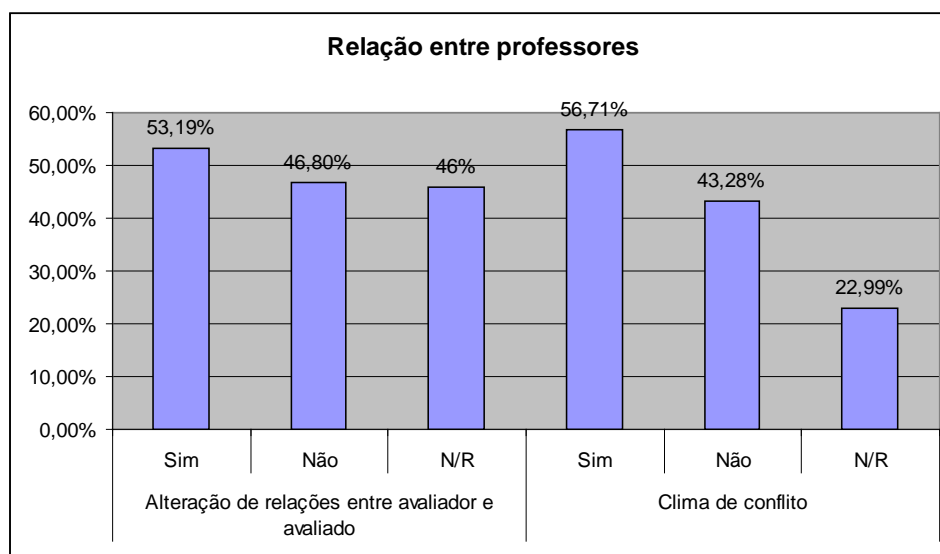
Gráfico 16



Por outro lado, confirma – se que uma maior responsabilização dos professores no processo de avaliação, contribui para alterar positivamente as relações existentes entre os diferentes actores organizacionais e entre os pares. Verifica-se mais atenção ao trabalho dos outros, mais colaboração, maior reconhecimento. Qualquer prática de avaliação só poderá ser fortalecida e ter êxito, se houver um ambiente escolar saudável, onde todos trabalhem num clima de respeito e confiança. (Iwanicki & Rindone, 1995, in Simões, 2000, p. 27)

No que diz respeito às relações entre avaliados e respectivos avaliadores, quase metade dos questionados (46%) não responde a esta questão. Somente 53% admite ter havido alterações nas relações entre estes actores organizacionais. Além disso, 57% dos professores acredita que a aplicação do dispositivo na escola deteriorou a relação entre os professores, e não estimulou o trabalho de grupo no seio dos departamentos.

Gráfico 17



Sintetizando, o novo dispositivo de avaliação foi acolhido na escola com uma onda de protestos generalizada e com enorme contestação, quer por parte dos professores, quer por parte dos professores titulares. Por outro lado, a observação de aulas não estimulou o trabalho entre os pares, dando antes origem a um trabalho mais individualizado por parte dos docentes, o que nos leva a eleger a lógica de responsabilidade burocrática como dominante.

Com o objectivo implementar o processo de avaliação, foram tomadas decisões que facilitaram a aplicação do dispositivo: calendarização do processo, elaboração de instrumentos de registo normalizados, simplificação de grelhas, etc. Contudo, a maior parte dos docentes não definiu os objectivos individuais em conjunto com o respectivo avaliador, nem participou na elaboração das grelhas de avaliação. O que nos leva a crer estarmos perante um tipo de “regulação conjunta”.

4.6. Alterações nas práticas diárias dos docentes

Como é mencionado no preâmbulo do Decreto-Lei nº 15/2007, o sistema de avaliação de desempenho dos professores anterior (Decreto-Lei nº 1/98), “não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas.” Contudo, sabemos que a implementação, com sucesso, de um sistema de avaliação implica colaboração, participação e responsabilização dos docentes no processo avaliativo.

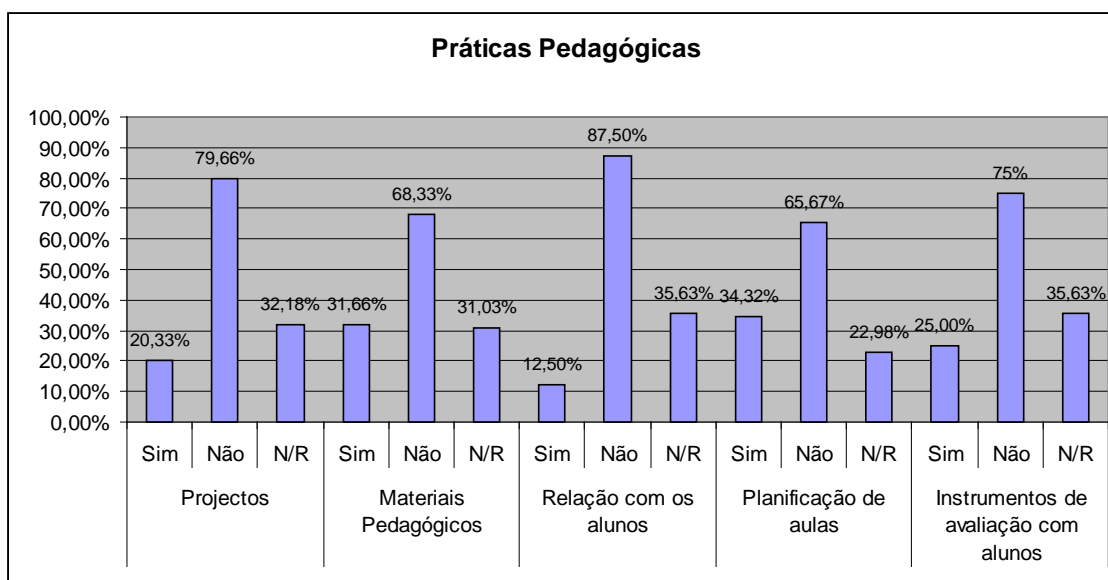
Segundo Moscovici (2003) as pessoas e grupos constroem representações sociais no decurso da comunicação e cooperação que estabelecem com os outros e que as representações, uma vez criadas, adquirem vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se, repelam-se e dão oportunidade ao aparecimento de novas representações.

Por outro lado, tendo em conta que as representações sociais são construções simbólicas que uma vez interiorizadas contribuem para orientar as práticas sociais, procurámos averiguar quais as mudanças que se operaram nas práticas diárias dos docentes, decorrentes da aplicação do novo dispositivo de avaliação de desempenho, através das respostas dos questionários. Assim, constatámos que em termos de desenvolvimento profissional, mais de metade dos respondentes, (59%) não considera ter havido alterações nas suas práticas. Apenas 41% dos inquiridos refere que houve mudanças em relação à frequência em acções de formação contínua.

Quanto à cooperação com os colegas, uma grande maioria dos docentes (84%) não alterou a sua postura. Neste parâmetro de análise a percentagem de absentismo de respostas foi bastante elevado (30%).

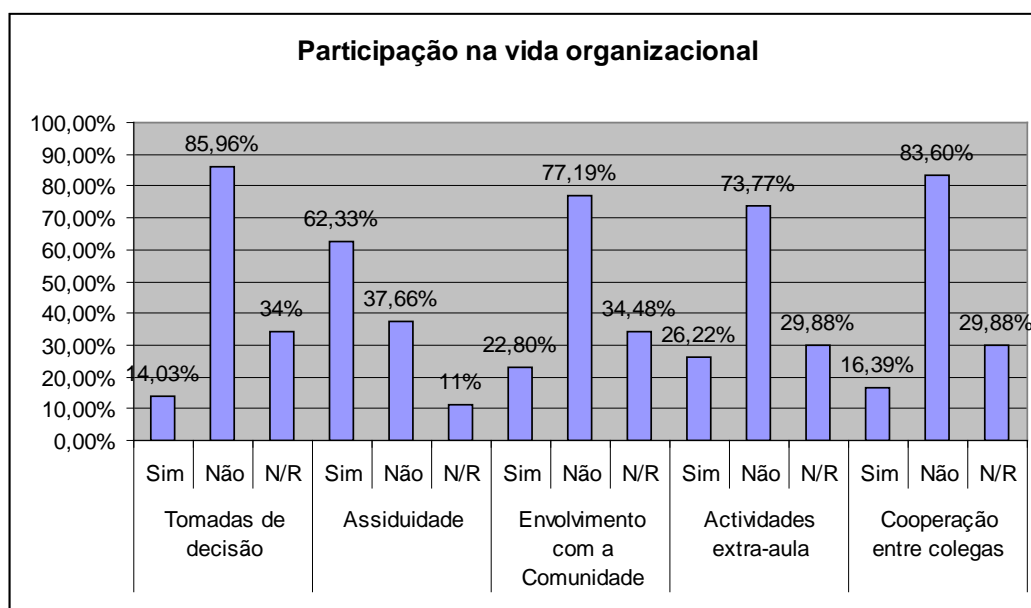
No que diz respeito às práticas pedagógicas, sobretudo quanto à participação em projectos, à relação pedagógica e à utilização de instrumentos de avaliação com os alunos, uma grande parte dos respondentes (80%, 88% e 75% respectivamente) rejeita que tenham ocorrido alterações a estes níveis. É contudo, nestes dois últimos itens que a percentagem de absentismo é mais elevada (36%). Em relação à preparação de materiais pedagógicos e à planificação de aulas, constata-se que uma percentagem considerável de professores (32% e 34%, respectivamente) admite ter alterado a sua postura.

Gráfico 18



Relativamente à participação na vida organizacional, quando inquiridos acerca da participação nas tomadas de decisão, no envolvimento com a comunidade e na dinamização de actividades extra-aula, acerca de 80% dos professores não alterou a sua prática diária. A percentagem de absentismo, nestes itens de resposta, situa-se à volta dos 35%. Um dos aspectos, objecto de transformação, referido pelos respondentes foi o declínio no entusiasmo pelo trabalho.

Gráfico 19



Já quanto questionados acerca da assiduidade, mais de metade dos inquiridos (62%) admite ter alterado as suas rotinas, após a aplicação deste dispositivo de avaliação de desempenho.

Assim, concluímos que este aspecto foi o único a merecer alterações, por parte dos docentes e respectivas práticas, quer dentro, quer fora da sala de aula.

CONCLUSÕES

Neste capítulo procuraremos, num primeiro momento, evidenciar os aspectos que resultam do estudo empírico realizado, apresentando, num segundo momento, as conclusões extraídas da investigação. A partir do conjunto de informação recolhida através do questionário e da pesquisa arquivista, bem como do tratamento de dados a que foi submetida, procurou dar-se resposta às questões orientadoras que nortearam a pesquisa. Estas questões orientadoras foram construídas mediante a segmentação analítica da pergunta de partida com o objectivo de operacionalizar o problema da pesquisa e são as seguintes:

1. Como é que os professores encaram a avaliação de desempenho?

A implementação de medidas de descentralização e de autonomia das escolas, levam a novos modos de regulação, visando a qualidade da educação através do controlo dos resultados por parte do Estado. Como já referimos no quadro teórico desta investigação, para Afonso (2003) a adopção de medidas descentralizadoras transfere para a escola a responsabilidade pelos resultados dos alunos, daí a importância da avaliação como instrumento de regulação, exigindo aos professores mais comprometimento. Dos dados recolhidos e respectiva análise, pudemos constatar que os professores concordam em absoluto com o carácter formativo da sua avaliação de desempenho e que esta deve contribuir para o seu desenvolvimento profissional, devendo também incidir sobre todas as funções dos docentes. Por outro lado, admitem que a qualidade do desempenho dos professores tem repercussões nos resultados escolares dos alunos e, conseqüentemente deve premiar o mérito. Não obstante, há falta de consenso quanto à relação que se pode estabelecer entre a qualidade de desempenho dos professores e a taxa de afastamento dos alunos do ensino. Isto significa que a prestação de contas parece inevitável num cenário de avaliação e de regulação e que, como refere Afonso (2003), deverá apostar-se na intensificação da prestação de contas e de mecanismos de regulação que contemplem a responsabilização pelos resultados.

2. *Quais os critérios e parâmetros a ter em conta na avaliação de desempenho da classe docente?*

Dos dados recolhidos e da sua análise, verificou-se que, para os professores, a avaliação deve estar associada à progressão na carreira. Quanto aos parâmetros considerar, os docentes consideram a auto-avaliação um parâmetro fundamental a ter em conta na sua avaliação, constituindo a observação de aulas um elemento determinante na recolha de informação para a avaliação de desempenho. Contudo, como refere Hadji (1995), a diversidade de concepções acerca da natureza do trabalho do professor dificulta o objecto da avaliação.

A formação contínua deve estar associada à avaliação. Este é outro dos parâmetros que, segundo os professores, deve ser contemplado na avaliação de desempenho docente, a fim de propiciar condições para que o desenvolvimento profissional ocorra e para que os professores possam evoluir no desempenho da sua actividade, tal como defendem Duke & Stiggins (1990).

3. *Será que a divisão da carreira docente permite uma maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade?*

Dos dados recolhidos e respectiva análise, concluímos que a prova de acesso à categoria de professor titular não é importante para comprovar a aptidão dos docentes e que a divisão da carreira docente não certifica que as funções de coordenação sejam mais bem asseguradas, pois estas funções de maior responsabilidade podem ser desempenhadas, quer por professores, quer por professores titulares. Também aos coordenadores de departamento não são reconhecidas competências para exercerem as funções de avaliadores. Se para Nóvoa (1995) é indispensável “dotar a profissão docente de mecanismos de selecção e diferenciação”, visando o mérito e a qualidade, não será a este nível que deverá ocorrer, segundo os professores, esta diferenciação.

4. *Este sistema de avaliação promove a qualidade do ensino/aprendizagem?*

Da informação recolhida e sua análise, verificou-se que este sistema de avaliação não contribui para a qualidade da aprendizagem, nem estimula o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, apesar da prática de observação de aulas ser um item identificado pelo PISA, como essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

5. *O novo sistema de avaliação favorece as relações interpessoais e o trabalho de equipa no seio da organização?*

Da informação recolhida, ficou claro que o novo sistema de avaliação não beneficia as relações entre os professores, não estimula a cooperação entre os docentes, nem promove a intervenção dos professores na vida organizacional, contribuindo para a geração de conflitos entre os mesmos. Também, neste aspecto o novo sistema de avaliação de desempenho docente parece não conseguir ultrapassar o “individualismo docente” que defende Clímaco (2005) e para quem a prestação de contas é, uma “estratégia de desenvolvimento e de credibilização profissional fundamental, em educação”, essencial para transpor este individualismo.

6. *Quais os aspectos críticos do processo de avaliação de desempenho dos professores?*

Como referem Duke e Stiggins (1990) o modo como o processo de avaliação é concebido e concretizado, vai influenciar a motivação dos professores e a qualidade das escolas e do ensino. Peter Senge (1990) destaca o papel dos indivíduos nas organizações. Para este autor as “organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional, mas sem indivíduos capazes de aprender não há organizações que aprendem”.

Dos dados recolhidos e da sua análise, verificou-se que a quantidade de elementos a ter em conta neste processo dificulta a avaliação dos docentes. Por seu lado, o número de aulas assistidas estipulado (três) não é suficiente para o avaliador atribuir uma classificação justa ao avaliado. Quanto à intervenção dos encarregados de educação no processo, esta é considerada desnecessária. Contudo, como refere Pelletier (2001), a intervenção dos pais em matéria de educação é um dos aspectos tónicos na “regulação mercantil”, atribuindo-lhes maior poder de influência e decisão, através da liberdade de escolha da escola e da participação em órgãos da escola. Já Hadji (1993) considera incompatível um sistema de avaliação que vise simultaneamente o desenvolvimento profissional e a prestação de contas.

7. Como deverá ser feita a avaliação dos avaliadores?

Da informação recolhida e sua análise, concluímos que os professores avaliadores não devem ser apenas avaliados pelo exercício das suas funções como avaliadores, devendo sê-lo também pelo exercício da actividade lectiva. Estes devem usufruir de formação adequada para exercer eficientemente as suas funções e devem pertencer ao grupo de recrutamento do avaliado.

8. Como deverá ser organizado o processo de avaliação de desempenho dos professores?

Qualquer sistema de avaliação se depara com dificuldades de implementação e de concretização, dada a ambiguidade da definição do objecto de avaliação. Segundo Hadji (1995) o desempenho do professor pode avaliar-se tendo em conta o seu comportamento no contexto profissional, bem como a sua capacidade de colocar as suas competências ao serviço da qualidade dos resultados dos alunos e da educação.

Da informação recolhida e respectiva análise, constatamos que é essencial que os objectivos individuais sejam fixados entre o avaliador e o avaliado, constituindo a auto-avaliação um parâmetro assaz importante para garantir o envolvimento activo do

professor no seu processo avaliativo. Além disso, deverá caber ao professor avaliado estipular o número de aulas que considera suficientes para a avaliação do seu desempenho. Quer o abandono escolar, quer os resultados dos alunos, são parâmetros que não devem interferir com a avaliação dos docentes. Por outro lado, nem todas as acções de formação contínua, devem ser contabilizadas para efeitos de avaliação de desempenho.

9. Como foi acolhido o novo processo de avaliação de desempenho na escola?

Dos dados recolhidos e respectiva análise, apuramos que a implementação do dispositivo de avaliação foi feita com grande contestação por parte, quer dos professores, quer dos professores titulares, provocando uma onda de protestos generalizada.

Como menciona Clímaco (2005), referindo-se a conclusões de estudos acerca do desenvolvimento e melhoria das escolas, a motivação dos professores é maior quando eles participam numa actividade inovadora desde o início, sendo a sua participação condicionada pelo modo como percebem os objectivos das inovações, pela clareza com que visualizam os objectivos na prática e pelos significados que vêm entre a avaliação e o seu trabalho em sala de aula. Neste estudo concreto, a reacção negativa dos docentes aliada à falta de motivação parece ter condicionado os objectivos deste processo avaliativo.

10. Poderá a observação de aulas estimular o trabalho entre os pares?

Da informação recolhida e respectiva análise, ficou claro que a observação de aulas não estimulou o trabalho de grupo no interior dos departamentos, dando origem a um trabalho mais individualizado por parte dos docentes. Este modelo não incentiva o trabalho em equipa, enfatizando, antes as práticas que privilegiam os resultados.

E contudo, para Clímaco (2005), é importante que os professores avaliem as suas práticas, reflectam sobre o trabalho realizado e desenvolvam estratégias de auto-

regulação, encarando-as como estratégias essenciais para a construção de um clima de entre-ajuda e cooperação que sustentará o desenvolvimento do indivíduo e da organização.

Parece evidente a emergência de uma lógica de “responsabilização burocrática” como lógica dominante na orientação da acção colectiva - regulação interna (Bacharach e Mundell, 1999). O novo dispositivo de avaliação pretende melhorar os índices de eficácia do processo educativo, aumentar o rigor das aprendizagens, melhorar a qualidade dos resultados escolares e promover a “excelência”.

11. *Que decisões foram tomadas pelas estruturas educativas para implementar o dispositivo de avaliação dos professores?*

Dos dados recolhidos e da sua análise, verificámos que as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico, nomeadamente a elaboração de instrumentos de registo normalizados, facilitaram a implementação do processo de avaliação. Os professores formularam os seus objectivos individuais sem reunirem com o respectivo avaliador e uma grande parte dos professores não participou na elaboração de grelhas de avaliação.

Foram tomadas decisões no sentido de proporcionar aos professores avaliadores formação especializada para desempenhar as suas funções.

Como já foi mencionado, o processo de tomada de decisão na escola, é acrescido de significado, dada a complexidade do tecido organizacional, enquanto espaço de acção política.

Por outro lado, como já vimos, Motta (2002) refere que a lógica de decisão de um indivíduo é influenciada por dois tipos de factores. Um “efeito de posição”, onde importa a posição que se ocupa na organização e um “efeito de disposição” que vai depender das características mentais, cognitivas e afectivas do decisor. Ou seja, é importante compreender quais os factores que influenciaram o processo decisório.

Além disso, a aplicação do dispositivo de avaliação dos professores na escola resultou de uma intersecção de processos formais (“regulação normativa”) e

informais (“regulação autónoma”) de produção e manutenção de regras, de modo a coordenar a acção colectiva da organização a que Barroso (2004) chamou de “regulação conjunta”.

12. *Que mudanças se operaram nas práticas dos professores?*

Da informação recolhida e respectiva análise, concluímos que não se assinalaram alterações significativas nas práticas dos professores. Registaram-se, porém, algumas mudanças em relação à frequência em acções de formação contínua.

Em relação à assiduidade, a maioria dos professores admite ter alterado as suas rotinas após a aplicação deste dispositivo de avaliação de desempenho.

Após terem sido demonstrados os aspectos provenientes do estudo efectuado e partindo das questões orientadoras que o alicerçaram, apresentamos, seguidamente, as principais conclusões.

Esta investigação teve como objectivo identificar as representações dos professores que, segundo Fisher (2002), são construções sociais de um saber vulgar elaborado através dos valores e das crenças partilhadas por um grupo social - neste caso os professores - a respeito de diferentes objectos - neste caso, a avaliação de desempenho docente e, mais especificamente, sobre o novo sistema estabelecido pelo Decreto-Lei nº 15/2007 e pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, dando lugar a uma visão comum deste fenómeno. Foram também identificadas as alterações ocorridas na escola, ao nível das reacções que estes normativos suscitaram, do trabalho desenvolvido pelos professores, das tomadas de decisão, bem como as lógicas de acção dominantes que influenciaram e a regulação local.

No sentido de definir e estabelecer uma rota orientadora ao presente estudo foi formulada a seguinte pergunta de partida:

- *Quais as representações dos professores acerca da avaliação de desempenho docente, na sequência da aplicação do novo dispositivo de avaliação?*

Depois de mobilizados os diversos recursos, materiais e humanos, bem como definido o quadro teórico de referência, feitas as opções metodológicas e realizado o trabalho empírico, chegou-se às seguintes conclusões:

A primeira conclusão a que se chegou foi que a avaliação de desempenho é bem acolhida pelos professores na sua vertente formativa, ligada ao desenvolvimento profissional, devendo premiar o mérito. Além disso, os docentes consideram que a qualidade da educação está directamente ligada com a avaliação de desempenho do professorado e pensam que a progressão da carreira deve estar associada à avaliação de desempenho, devendo a auto - avaliação ser um parâmetro pertinente do processo de avaliação, bem como a formação contínua.

Já Natércio Afonso (2003) defende a intervenção estatal numa lógica de intensificação do controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa institucional e da prestação de contas, valorizando-se estratégias de regulação que contemplem a responsabilização pelos resultados. Estes dispositivos de regulação deverão ser o reflexo do “ajustamento mútuo” resultante das lógicas de acção típicas da regulação mercantil.

Se atendermos a que as exigências prescritas pelo desenvolvimento e controlo social, pressionam e impõem à escola melhores resultados, melhor educação, exigindo mais comprometimento dos profissionais do ensino, é essencial que os professores, avaliem as suas práticas, reflectam sobre o trabalho realizado, desenvolvam actividades de auto-regulação, encarando-as como estratégias fundamentais para a construção de um clima de entreajuda e de cooperação, que irá sustentar o desenvolvimento do indivíduo e da organização.

Acerca deste assunto, Afonso refere que

“é preciso promover a autonomia e a auto-regulação do professorado, tanto a nível nacional como do ponto de vista do funcionamento de cada escola, através de medidas que apontem para alguns elementos de verticalização da carreira, associada ao exercício de funções de gestão intermédia, à supervisão e à avaliação de desempenho” (in, 2005, pp.226).

A segunda conclusão deste estudo foi que, os professores consideram que o “abandono escolar” e os “resultados dos alunos” são itens que não devem ser tidos em conta na sua avaliação de desempenho.

Deste modo, parece haver uma contradição no modo como os professores encaram as suas responsabilidades. Por um lado, sentem-se responsáveis pela qualidade da educação e reconhecem que esta está directamente relacionada com a qualidade do seu desempenho, por outro lado, rejeitam a inclusão dos resultados escolares dos alunos como parâmetro a incluir no processo de avaliação.

É com a entrada em vigor do XII Governo Constitucional, mais concretamente com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, que se assiste a uma viragem no modo de fazer política educativa, orientando as tomadas de decisão para os resultados, procurando novas formas de governação e de regulação dos actores educativos, implementando-se um novo estatuto da carreira docente e um novo modelo de avaliação de professores.

Também para Nóvoa é indispensável “dotar a profissão docente dos mecanismos de selecção e diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade” pois, segundo ele, isto possibilitará “um desenvolvimento profissional (individual e colectivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão”. (1995, p. 30)

Contudo, outra conclusão a que se chegou foi que, para os professores, o sistema de avaliação de desempenho prescrito pelo Decreto- Lei nº 15/2007 não promove o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, nem a divisão da carreira, é sinónimo de maior eficácia no desempenho de cargos de maior responsabilidade, não constituindo a prova de acesso à categoria de professor titular, ou o sistema de quotas, testemunhos da competência dos professores.

Conclui-se também que, é quase unânime a ideia de que a quantidade de elementos a ter em conta neste processo dificulta a avaliação dos docentes; o número de aulas assistidas estipulado não é suficiente para o avaliador atribuir uma classificação justa ao avaliado e que a intervenção dos encarregados de educação no processo é desnecessária.

Decorrente da pesquisa, também se pode concluir que aos coordenadores de departamento não são reconhecidas competências, pela maioria dos respondentes, para

exercerem as funções de avaliador, o que parece contrariar a teoria de Shinkfield (1995) que considera que um dos princípios básicos para que a avaliação de professores seja proveitosa e beneficie as aprendizagens dos alunos é que haja colaboração e respeito entre avaliados e avaliadores.

Com o Decreto Regulamentar nº 2/2008, como já foi mencionado anteriormente, criam-se os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, sendo, também, regulamentada a avaliação dos professores titulares, com a função de coordenadores. Cabe pois a cada escola accionar os mecanismos necessários à implementação do processo de avaliação.

Outra conclusão a que se chegou foi que os professores avaliadores não devem ser apenas avaliados pelo exercício das suas funções como avaliadores, devendo sê-lo também pelo exercício da actividade lectiva. Estes devem usufruir de formação adequada para exercer com eficiência as suas funções de avaliadores, devendo pertencer ao grupo de recrutamento do avaliado.

Uma outra conclusão a que se chegou foi que, apesar da prática de observação de aulas ser identificada pelos relatórios do PISA, configurando a decisão política mais centrada nos resultados, como algo de há muito essencial para a melhoria da qualidade do ensino (in Portal Governo/Educação, 6/3/2008, cit. por Afonso e Costa, 2009, p. 56), quando se fala desta matéria, não há consenso no seio da classe docente. Uma parte dos docentes refere que deve ser o professor a estipular o número de aulas que considera suficiente para a avaliação do seu desempenho, contudo, muitos outros discordam deste ponto de vista.

Decorrente da pesquisa efectuada, e em relação ao modo como foi aplicado o dispositivo de avaliação na escola objecto de estudo, conclui-se que a implementação do dispositivo de avaliação foi feita com grande contestação, quer por parte dos professores, quer por parte dos professores titulares, provocando uma onda de protestos generalizada.

Apesar do processo de avaliação ser influenciado por factores organizacionais, também ele molda, simultaneamente, quer o tecido organizacional, quer as condições de trabalho. O modo como é concebido, planeado e concretizado, vai nortear o

desenvolvimento profissional, influenciando o nível de motivação dos professores e, consequentemente, a qualidade das escolas e do ensino.

Também Darling-Hammond *et al.* (1986) reconheceram quatro condições que contribuem para o êxito da avaliação de professores: compreensão compartilhada dos critérios e dos processos da avaliação de professores; sintonia do processo de avaliação com os objectivos da educação e com o trabalho do professor; consciência que o processo de avaliação os capacita e motiva para melhorar o seu desempenho; reconhecimento de que os procedimentos da avaliação garantem um equilíbrio entre o controlo e a autonomia.

Neste estudo concreto, a reacção negativa dos docentes aliada à falta de motivação parece ter condicionado a implementação do processo de avaliação e seus objectivos.

Outra conclusão a que chegámos foi que uma larga maioria dos professores declara que a observação de aulas não estimulou o trabalho em equipa no interior dos departamentos e que as aulas assistidas deram origem a um trabalho mais individualizado por parte dos docentes. Além disso, não beneficia as relações entre os professores, nem promove a sua intervenção na vida organizacional, enfatizando, antes, as práticas que privilegiam os resultados. Todo este cenário parece ir de encontro à ideia de Clímaco (2005) para quem a avaliação, enquanto prestação de contas, deve ser “estratégia de desenvolvimento e de credibilização profissional fundamental, em educação” para ultrapassar o isolamento e o “individualismo docente”. (p. 60)

Nesta investigação foi nosso propósito identificar as “lógicas de acção” que sustentam a acção colectiva da escola de acordo com o modelo apresentado por Bacharach e Mundell (1999) e que nos permitam compreender melhor as representações dos professores acerca da aplicação do novo modelo de avaliação de desempenho do professorado.

Uma outra conclusão decorrente da anterior aponta para a emergência da lógica de “responsabilização burocrática” como lógica dominante na orientação da acção colectiva - regulação interna (Bacharach e Mundell, 1999). O novo dispositivo de

avaliação pretende melhorar os índices de eficácia do processo educativo, aumentar o rigor das aprendizagens, melhorar a qualidade dos resultados escolares e promover a “excelência”.

Neste estudo, tentou averiguar – se que tomadas de decisão ocorreram na escola de modo a aplicar o novo dispositivo de avaliação e qual o grau de participação dos professores nesse processo. Concluímos que a maior parte dos professores formularam os seus objectivos individuais sem reunirem com o respectivo avaliador e que uma grande parte dos professores não participou na elaboração de grelhas de avaliação.

Concluiu-se também que professores consideram que as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico, nomeadamente a elaboração de instrumentos de registo normalizados, facilitaram a implementação do processo de avaliação.

A organização é um sistema complexo com unidades e subunidades de negócio, às quais correspondem múltiplos interesses em jogo, onde as regras, os equilíbrios de poder e as alianças políticas condicionam a percepção dos indivíduos, a sua racionalidade e a sua lógica de decisão. A actuação destas esferas de influência é feita de acordo como o modo como cada um concebe a autoridade formal e o grau de poder que lhe confere na tomada de uma decisão concreta.

No seio do tecido organizacional a participação na tomada de decisão torna-se complexa e condicionada por uma complexa rede de canais de decisão dos diferentes grupos, que exercem a sua influência, em proveito de interesses individuais. O processo de tomada de decisão na escola enquanto espaço de acção política adquire um significado acrescido, dadas as características do contexto organizacional.

Por outro lado, podemos também concluir que a aplicação do dispositivo de avaliação dos professores na escola resultou de um cruzamento de processos formais - “regulação normativa”(decretos, portarias, circulares, etc.) e informais - “regulação autónoma”(tomadas de decisão) - de produção e manutenção de regras, de modo a coordenar a acção colectiva da organização a que Barroso (2004) chamou de “regulação conjunta”.

Por último, também se pode concluir que só em relação à assiduidade os professores alteraram as suas práticas após a aplicação deste dispositivo de avaliação de desempenho.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- Afonso, A. (2002). Políticas educativas das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (eds.) *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002^a). Desenvolvimento de novos modos de regulação: avaliação externa e prestação de contas. Projecto Reguleducnetwork. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Neto - Mendes, (orgs) *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In Barroso, J. (org.) *A escola pública – regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições ASA
- Afonso, N.(2004). A evolução das políticas públicas. Ascensão e declínio do Estado- Providência “Welfare state”. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In Barroso, J. (org.) *A Regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa

- Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa. CNE.

- Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. In Sísifo, Revista de Ciências da Educação, nº 10 – Set/Out/Nov/Dez, *O PISA e as Políticas Públicas de Educação: estudos em seis países europeus*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Almeida, L.& Freire, T., (2007), Metodologia da investigação em Psicologia e educação, 4ª edição, Edições Psiquilivros.

- Bacharach, S. e Mundell, B., (1999). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In Sarmiento, M. (org.) *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

- Barroso, J. (1996). O reforço da autonomia das escolas no contexto da territorialização das políticas Educativas. In Barroso, J. (org.) *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.

- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. In Inovação, vol. 12, nº 3, pp.9-33.

- Barroso, J. (2002^a). Estado, professores, alunos e suas famílias – que intervenção? In, Jornal Página da Educação, nº 116, ano 11, Outubro

- Barroso, J. (2003) Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In Barroso, J. (org.) *A escola pública – regulação, desregulação e privatização*. Porto, Eduções ASA.

- Barroso et al, (2004). Regulação interna e lógicas de acção nas escolas: dois estudos de caso em Portugal. Projecto Regulenetwork. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em www.fpce.ul.pt/centros/ceescola

- Barroso, J. (2005) Defender, debater, promover a escola pública: gerir para o sucesso. Conferência no I Fórum Municipal do Montijo sobre Educação.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Caeiro, J. (2005) A regulação local da educação e os “rankings” escolares. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e ciências da Educação.

- Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cristelo, Sandra (2006) *Avaliação de professores – um estudo de caso no primeiro ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e ciências da educação.

- Curado, A. (2000) Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação

- Darling-Hammond, L., Wise,A.E., & Pease, S. R. (1986). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. In E.R.House(Ed.), *New Directions in Educacional Evaluation*. London: The Falmer Press.

- Duke, D.(1995) Teacher Evaluation policy: From accountability to professional development. New York: State University of New York Press.

- Fisher,G. (2002) Os conceitos fundamentais da psicologia social. Lisboa: Instituto Piaget.

- Friedberg,,E. (1995). O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada. Lisboa: Instituto Piaget.

- Green,A. (1999) Êxito educativo em sistemas centralizados e descentralizados. In Sarmento M.J. (org.) *Autonomia da Escola. Políticas e práticas*.Porto: Edições ASA.

- Guba, E. G. e Lincoln, Y.S.(1989) Fourth Generation Evaluation. Newberry Park: Sage Publications.

- Guba e Lincoln, (1994) Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (orgs.) *Handbook of qualitative Research*. London: Sage.

- Hadji, C. (1993). L'évaluation des enseignants. In, Estrela, A., Ferreira, J ; & Caetano, A.P.(Eds.), *Avaliação em Educação: III Colóquio Nacional da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Hadji, C. (1995).A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In Estrela, A & Rodrigues, P. (coord.), Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri.

- Hiatt, D. (1993) Parent involvement in American public schools: an historical perspective 1642-1992. In Smit, F., Esch, W. & Walberg, H.(eds.) *Parental involvement in education*. University of Nijmegen. Institute for Applied Social Sciences.

- Iwanicki (1990), E. Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (orgs.) *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press

- Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (1988). The Personnel Evaluation Standards. (Summary of the standards). Newbury Park: Sage publications. Disponível on-line: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation,(1994) The Program Evaluation Standards. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lee, R.(2003). Métodos não inferentes em pesquisa social. Lisboa: Gradiva.

- Levin,H. (2003) Os “cheques.ensino”: um quadro global de referência para a sua avaliação. In Barroso, J. (org.) *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: edições ASA

- Lima, L. (2000) A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Catani, A.; oliveira, R. (org.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (orgs.) *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ministério da Educação, Princípios orientadores sobre a organização do processo de Avaliação do Desempenho Docente. Recomendações n.º 2/CCAP/ Julho de 2008

- Motta, F. & Vasconcelos, I (2002), Os processos decisórios nas organizações e o modelo Carnegie”. In *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Thomson

- Moscovici, S. (2003) Representações sociais. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes

- Natriello, G. (1990) Intended and unintended consequences: purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & Darling-Hammond (orgs.) *The new handbook of teachers evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. California: Corwin Press

- Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. In Revista electrónica Iberoamericana. *Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*. Vol. 1, nº 1.

- Nevo, D. (1990) Normative dimensions of evaluation practice. , M.J. Dunkin (Ed.),
The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford
Pergamon Press.
- Nevo, D.(1995).School-based evaluation: A dialogue for school improvement.
Oxford Pergamon Press.
- Nóvoa, A. (1995) O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa(org.)
Profissão professor.Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.(2004). A escola não se interessa pelos alunos. In Revista Visão, de 14 de
Outubro
- Pelletier, G. (2001) Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes
éducatifs. In Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en Éducation : entre
projet et évaluation*. Montréal: AFIDES
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais –
trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Sarmiento, M. J. (2000) Lógicas de acção nas escolas. Lisboa: IIE.
- Senge, P.M. (1990) The fifth discipline: the art and practice of the learning
organisation. New York: Doubleday
- Simões, G. (2000) A avaliação do desempenho docente: contributos para uma
análise crítica. Lisboa: Texto Editora
- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995) Teacher evaluation: Guide to effective
practice. MA: Kluwer Academic Publishers.

- Tuckman, B. (1978) Manual de Investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Weiler, Hans(1999) Perspectivas comparadas em descentralização Educativa. In Sarmiento, M.J. (org.) *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despachos

- . Despacho nº 7465/2008

Leis

- . Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

Decretos-Lei

- . Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro
- . Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril
- . Decreto Lei 1/98, de 2 de Janeiro.
- .Decreto- Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio
- . Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Decretos - Regulamentares

- . Decreto Regulamentar nº 13/ 92, de 30 de Junho
- . Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho
- . Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro
- . Decreto – Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro

Outros documentos

- . Actas do Conselho Pedagógico dos anos lectivos 2007/2008 e 2008/ 2009
- . Actas da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho dos anos lectivos de 2007/2008 e de 2008/2009

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente questionário integra-se numa investigação de mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e pretende estudar a avaliação de professores no contexto da regulação local.

O questionário é dirigido a todos os professores da Escola Secundária de Peniche e tem como objectivo recolher informação acerca das representações dos docentes em relação à avaliação de professores e, mais particularmente, acerca da aplicação do novo dispositivo de avaliação decorrente da publicação do Decreto – Lei nº 15/2007.

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no contexto da presente investigação, sendo preservado, na sua apresentação, o anonimato dos respondentes.

A sua colaboração é fundamental para ter uma visão de conjunto sobre o que os professores pensam acerca da avaliação de desempenho docente e o modo como está a ser implementado, na nossa escola, esse processo.

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Célia Chagas

IDENTIFICAÇÃO

1. Idade anos
2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
3. Tempo de serviço na carreira docente anos
4. Anos de serviço nesta escola
5. Formação Académica

Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
6. Situação profissional

Professor	<input type="checkbox"/>	Professor Titular	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------------------	--------------------------
7. Desempenha funções de avaliador?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------
8. Desempenha algum cargo de natureza pedagógica?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Se sim, qual ou quais?

Coordenador de departamento Curricular	<input type="checkbox"/>
Coordenador de Ano	<input type="checkbox"/>
Coordenador dos Cursos Profissionais	<input type="checkbox"/>
Director de curso	<input type="checkbox"/>
Director de Turma	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/> Qual? _____

9. Indique se, no último ano, participou em alguns dos seguintes tipos de actividade sobre avaliação de desempenho docente:

Pós- graduação ou complemento de formação no ensino superior ☐

Colóquios ou seminários ☐

Formação contínua ☐

Outra situação ☐ Qual? _____

10. Assinale com um (X) a alternativa que exprime a sua opinião sobre as questões relacionadas com a **avaliação de desempenho de professores, em geral**:

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Não tenho opinião
10.1 A avaliação de professores deve ter um carácter formativo.					
10.2 No processo de avaliação de professores é importante que todas as funções sejam avaliadas.					
10.3 A avaliação dos professores deve fomentar o desenvolvimento profissional dos docentes.					
10.4 A qualidade de desempenho dos professores tem pouca repercussão nos resultados escolares dos alunos.					
10.5 O abandono escolar denuncia o fraco desempenho dos professores.					
10.6 A frequência de acções de formação contínua deve estar dissociada da avaliação de desempenho.					
10.7 A avaliação de professores deve permitir distinguir os melhores professores.					
10.8 A auto-avaliação é um dado insignificante na avaliação do professor.					
10.9 A avaliação de professores é fundamental para a qualidade do ensino.					
10.10 A avaliação de professores deve estar dissociada da progressão					

na carreira.					
10.11 As aulas assistidas são um instrumento fundamental de recolha de informação para a avaliação dos professores.					
10.12 A qualidade do desempenho dos professores tem efeitos na taxa de abandono escolar.					

11. Assinale com um (X) a alternativa que exprime a sua opinião sobre as questões acerca do novo sistema de avaliação de professores publicado pelo **Decreto - Lei no 15/ 2007**

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Não tenho opinião
11.1. O novo sistema de avaliação de desempenho promove a qualidade da educação.					
11.2 Este regime de avaliação trata por igual os melhores e os piores professores.					
11.3 O actual sistema de avaliação estimula o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores.					
11.4 A quantidade de elementos a ter em conta neste processo dificulta a avaliação dos professores.					
11.5 O novo sistema de avaliação cria conflitos entre os professores.					
11.6 A divisão da carreira docente em duas categorias permite assegurar melhor as funções de coordenação.					
11.7 A prova de acesso à categoria de professor titular é importante para comprovar a aptidão dos docentes.					
11.8 Os professores titulares têm mais competência para desempenhar funções de maior responsabilidade.					
11.9 Os coordenadores de departamento reúnem mais condições para desempenhar as funções de avaliador do que os outros professores.					

11.10 O actual sistema de avaliação fomenta a cooperação entre os professores.					
11.11 Três aulas são suficientes para o avaliador preencher os instrumentos de registo normalizados que lhe permitem atribuir uma classificação ao avaliado.					
11.12 A intervenção dos encarregados de educação no processo de avaliação dos professores é desnecessária.					
11.13 A formação contínua obrigatória só deve ter efeitos na avaliação de desempenho quanto está associada à área científico-didáctica do professor.					
11.14 As quotas para acesso à categoria de professor titular são necessárias para estimular uma avaliação promotora do mérito e da excelência.					
11.15 Este sistema de avaliação promove a intervenção dos docentes na vida da organização.					
11.16 Os professores não titulares são tão competentes quanto os titulares para assegurar funções de coordenação.					

12. Assinale com um (X) a alternativa que exprime a sua opinião sobre as questões acerca do novo sistema de avaliação de professores (**Decreto – Regul. nº2/ 2008**)

	Concordo em absoluto	Concordo	Discordo	Discordo em absoluto	Não tenho opinião
12.1 Os coordenadores de departamento só devem ser avaliados pelo exercício das suas funções como avaliadores.					
12.2 Deve caber ao professor avaliado estipular o número de aulas assistidas que considera suficientes para a avaliação do seu desempenho.					
12.3 O progresso dos resultados escolares dos alunos deve ser um item a ter em conta no processo de avaliação dos professores.					
12.4 É importante que os objectivos individuais sejam fixados entre avaliador e avaliado.					

12.5 O abandono escolar não deve interferir na avaliação dos docentes.					
12.6 A auto- avaliação garante o envolvimento activo do professor no seu processo avaliativo.					
12.7 Todas as acções de formação contínua devem ser contabilizadas para efeitos de avaliação de desempenho.					
12.8 Os professores avaliadores devem usufruir de formação adequada para exercer eficientemente as suas funções.					
12.9 É irrelevante o avaliador pertencer ao grupo de recrutamento do professor avaliado.					
12.10 Os coordenadores de departamento também devem ser avaliados pelo exercício da actividade lectiva.					

13. Assinale com um (X) a alternativa que exprime a sua opinião sobre as questões inerentes à **aplicação do dispositivo de avaliação de professores na sua escola:**

	Sim	Não	Não sei/ N/ tenho opinião
13.1 As relações dos professores avaliados com os respectivos coordenadores alteraram-se após a aplicação do dispositivo de avaliação.			
13.2 O dispositivo de avaliação foi implementado na escola sem contestação.			
13.3 Só uma minoria de professores se manifestou contra a aplicação do processo de avaliação.			
13.4 As aulas assistidas deram origem a um trabalho mais individualizado por parte dos professores.			
13.5 Os professores formularam os seus objectivos individuais sem reunirem com o respectivo avaliador.			
13.6 A escola procedeu a alterações no seu regulamento interno, de modo a facilitar a implementação do processo de avaliação dos docentes.			

13.7 As decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico dificultaram a implementação do processo de avaliação.			
13.8 Os professores avaliadores usufruíram de formação especializada para desempenhar as suas funções.			
13.9 A observação de aulas estimulou o trabalho de grupo no interior dos departamentos.			
13.10.A aplicação do dispositivo de avaliação gerou um clima de conflito entre os professores.			
13.11 O Conselho Pedagógico elaborou os instrumentos de registo normalizados necessários à avaliação de desempenho dos professores.			
13.12 Os professores participaram na elaboração das grelhas de avaliação.			
13.13 A aplicação do dispositivo de avaliação provocou uma onda de protesto generalizado.			
13.14 Os objectivos do projecto educativo foram reformulados a fim de se ajustarem ao novo dispositivo de avaliação.			
13.15 A maior parte dos professores titulares manifestou-se a favor da implementação do novo dispositivo de avaliação.			
13.16 Só uma pequena minoria se manifestou a favor do dispositivo de avaliação.			
13.17 Os professores avaliados reuniram com o respectivo avaliador para a formulação dos objectivos individuais.			

14. Na sequência da aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho, **os docentes alteraram a sua prática diária**. Indique com (x), em que áreas, na sua opinião, ocorreram essas mudanças.

	Sim	Não	S/ opinião
14.1 Participação em projectos			
14.2 Preparação de materiais pedagógicos.			

TRATAMENTO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO

1. Idade

< 30	%	30-40	%	41-50	%	+ 50	%	N/ R	%
2	2,4	15	18,07	35	42,16	31	37,34	4	4,59

2. Sexo

Masculino	%	Feminino	%	N/ respondeu	%
33	38,37	53	61,62	1	1,14

3. Tempo de serviço na carreira docente

< 5	%	5-9	%	10-14	%	15-20	%	+ 20	%	N/ respondeu	%
3	3,61	2	2,40	6	7,22	22	26,50	50	60,24	4	4,59

4. Anos de serviço nesta escola

< 5	%	5-9	%	10-14	%	15-20	%	+ 20	%	N/ respondeu	%
11	13,25	12	14,45	14	16,86	21	25,30	25	30,12	4	4,59

5. Formação acadêmica

Bachar.	%	Licenc.	%	Mestrado	%	Doutor.	%	N/ R	%
3	3,48	73	84,88	9	10,46	1	1,16	1	1,14

6. Situação profissional

Professor	%	Prof. Titular	%	N/ respondeu	%
61	70,93	25	29,06	1	1,14

7. Funções de avaliador

Sim	%	Não	%	N/ respondeu	%
11	12,94	74	87,05	2	2,29

8. Cargos de natureza pedagógica

8 a)

Sim	%	Não	%	N/respondeu	%
48	55,81	38	44,18	1	1,14

8 b)

Coord Depart.	%	Coord. Ano	%	Coord Profis.	%	Director Curso	%	Director Turma	%	N/ respondeu	%
5	10,42	2	4,17	1	2,08	7	14,58	22	45,83	1	1,14

9. Participação em actividades sobre avaliação de desempenho docente

9 a)

1 Formação	%	2 Formações	%	3 Formações	%
52	73,23	15	21,12	4	5,63

9 b)

Pós-grad. / ensino sup.	%	Colóq. / Seminários	%	Formação contínua	%	Outros – 7,04%										N/ R	%
						Formação de formadores	%	Formação de Avaliadores	%	Mod. e relator em Congressos	%	Encontros sindicais de esclarecimento	%	Doutoramento	%		
7	9,86	22	30,99	60	84,51	1	1,41	1	1,41	1	1,41	1	1,41	1	1,41	16	18,39

10. Avaliação de desempenho de professores

Questões / %	4	%	3	%	2	%	1	%	N/R	%
10.1	58	66,66	27	31,03	2	2,29	0	-	0	-
10.2	39	45,88	43	50,58	2	2,35	1	1,17	2	2,29
10.3	50	58,13	36	41,86	0	-	0	-	1	1,14
10.4	0	-	14	16,09	48	55,17	25	28,73	0	-
10.5	0	-	3	3,48	43	50	40	46,41	1	1,14
10.6	5	5,95	17	20,23	53	63,09	9	10,71	3	3,44
10.7	12	15,18	40	50,63	20	25,31	7	8,86	8	9,18
10.8	5	5,81	11	12,79	47	54,65	23	26,74	1	1,14
10.9	12	14,11	53	62,35	14	16,47	6	7,05	2	2,29
10.10	5	6,02	14	16,86	59	71,08	5	6,02	4	4,59
10.11	8	9,41	31	36,47	37	43,52	9	10,58	2	2,29
10.12	3	3,61	19	22,89	45	54,21	16	19,27	4	4,59

11. Decreto-Lei nº 15/2007

Questões / %	4	%	3	%	2	%	1	%	N/R	%
11.1	0	-	11	13,92	39	49,36	29	36,70	8	9,19
11.2	4	6,66	25	41,66	27	45	4	6,66	27	31,03
11.3	1	1,23	25	30,86	37	45,67	18	22,22	6	6,90
11.4	28	34,14	48	58,53	5	6,09	1	1,21	5	5,75
11.5	35	41,66	39	46,42	10	11,90	0	-	3	3,44
11.6	1	1,26	7	8,86	29	36,70	42	53,16	8	9,19

11.7	3	3,84	6	7,69	37	47,43	32	41,02	9	10,34
11.8	2	2,40	2	2,40	30	36,14	49	59,03	4	4,59
11.9	0	-	8	9,52	34	40,47	42	50	3	3,44
11.10	1	1,17	6	7,05	45	52,94	33	38,82	2	2,29
11.11	0	-	14	19,17	27	36,98	32	43,83	14	16,09
11.12	15	18,29	50	60,97	16	19,51	1	1,21	5	5,75
11.13	9	10,58	34	40	36	42,35	6	7,05	2	2,29
11.14	0	-	2	2,5	30	37,5	48	60	7	8,04
11.15	0	-	15	20,83	31	43,05	26	36,11	15	17,24
11.16	39	47,56	41	50	1	1,21	1	1,21	5	5,75

12. Decreto Regulamentar nº 2/2008

Questões / %	4	%	3	%	2	%	1	%	N/R	%
12.1	0	-	2	2,46	41	50,61	38	46,91	6	6,89
12.2	5	7,14	33	47,14	28	40	4	5,71	17	19,54
12.3	2	2,32	23	26,74	46	53,48	15	17,44	1	1,14
12.4	13	15,47	55	65,47	12	14,28	4	4,76	3	3,44
12.5	35	40,69	48	55,81	2	2,32	1	1,16	1	1,14
12.6	22	26,19	53	63,09	7	8,33	2	2,38	3	3,44
12.7	16	19,04	37	44,04	30	35,71	1	1,19	3	3,44
12.8	47	55,29	37	43,52	1	1,17	0	-	2	2,29
12.9	2	2,29	6	6,89	31	35,63	48	55,17	0	-
12.10	54	62,06	31	35,63	1	1,14	1	1,14	0	-

13. Aplicação do dispositivo de avaliação na escola

Questões / %	2	%	1	%	N/R	%
13.1	25	53,19	22	46,80	40	46
13.2	6	6,97	80	93,02	1	1,14
13.3	6	7,14	78	92,85	3	3,44
13.4	30	50	30	50	27	31,03
13.5	53	71,62	21	28,37	13	14,94
13.6	27	55,10	22	44,89	38	43,70
13.7	4	6,66	56	93,33	27	31,03
13.8	32	55,17	26	44,82	29	33,33
13.9	2	3,33	58	96,66	27	31,03
13.10	38	56,71	29	43,28	20	22,99
13.11	78	97,5	2	2,5	7	8,04
13.12	24	35,29	44	64,70	19	21,84
13.13	61	77,21	18	22,78	8	9,19
13.14	26	50,98	25	49,01	36	41,38
13.15	2	3,57	54	96,42	31	35,63
13.16	52	91,22	5	8,77	30	34,48
13.17	21	32,30	44	67,69	22	25,29

14. Alteração da prática diária dos docentes

Questões / %	2	%	1	%	0	%
14.1	12	20,33	47	79,66	28	32,18

14.2	19	31,66	41	68,33	27	31,03
14.3	7	12,5	49	87,5	31	35,63
14.4	8	14,03	49	85,96	30	34,48
14.5	29	41,42	41	58,57	17	19,54
14.6	23	34,32	44	65,67	20	22,98
14.7	48	62,33	29	37,66	10	11,49
14.8	13	22,80	44	77,19	30	34,48
14.9	14	25	42	75	31	35,63
14.10	16	26,22	45	73,77	26	29,88
14.11	10	16,39	51	83,60	26	29,88
14.12	2		1		0	-

a) Entusiasmo no trabalho

Tratamento de dados por assuntos

10. Avaliação de professores em geral

1. Avaliação formativa
2. Global
3. Desenvolvimento profissional
4. Av. Professores <=> resultados escolares
5. Av. Professores <=> abandono escolar
6. Formação contínua <=> av. Professores
7. Av. Professores <=> mérito
8. Av. Professores <=> auto-avaliação
9. Av. Professores <=> qualidade de ensino
10. Av. Professores <=> carreira
11. Av. Professores <=> aulas assistidas
12. Av. Professores <=> abandono escolar

Objectivos	Resultados	Aspectos pertinentes da avaliação
1-2-3-7-9	4-5-12	6-8-10-11

11. Decreto –Lei nº 15/2007

1. Av. Professores <=> qualidade da educação
2. Av. professores <=> Mérito
3. Av. Professores <=> qualidade da educação
4. Av. Professores <=> dificuldades
5. Av. Professores <=> clima entre professores

6. Est. Carreira docente <=> funções coordenação
7. Prova de acesso <=> competência dos docentes
8. Competência dos professores titulares
9. Competência dos professores titulares
10. Av. Professores <=> clima entre professores
11. Av. Professores <=> aulas assistidas
12. Av. Professores <=> encarregados de educação
13. Av. Professores <=> formação contínua
14. Quotas <=> mérito
15. Av. Professores <=> vida organizacional
16. Competência dos Professores titulares

Relação entre professores	Qualidade da aprendizagem	Diferenciação	Organização do processo
5-10-15	1-3	2-6-7-8-9-14-16	4-11-12-13

12. Decreto Regulamentar nº 2/2008

1. Av. dos coordenadores de departamento
2. Av. Professores <=> aulas assistidas
3. Av. Professores <=> resultados escolares
4. Av. Professores <=> objectivos individuais
5. Av. Professores <=> abandono escolar
6. Av. Professores <=> auto- avaliação
7. Av. Professores <=> formação contínua

8. Formação dos avaliadores
9. Avaliadores <=> avaliados
10. Av. Coordenadores de departamento

Avaliadores	Organização do processo	Itens da avaliação
1-8-9-10	2-4-6	3-5-7

13. Aplicação do dispositivo na escola

1. Av. professores <=> relação entre professores
2. Reacção à av. professores
3. Reacção à av. professores
4. Aulas assistidas <=> trabalho dos professores
5. Av. professores <=>objectivos individuais
6. Av. professores <=> regulamento interno
7. Tomadas de decisão em relação à av. professores
8. Formação de avaliadores
9. Aulas assistidas <=> trabalho dos professores
10. Av. professores <=> relação entre professores
11. Av. professores <=> instrumentos de registo elaborados
12. Participação dos professores no processo
13. Reacção à av. professores
14. Av. professores <=> projecto educativo
15. Reacção à av. professores
16. Reacção à av. professores
17. Av. professores <=>objectivos individuais

Reacções	Tomadas de decisão	Relação entre professores	Consequências da obs. de aulas
2-3-13-15-16	5-6-7-8-11-12-14-17	1-10	4-9

14. Alterações nas práticas dos docentes

1. Participação em projectos
2. Preparação de materiais pedagógicos
3. Relação pedagógica
4. Participação nas tomadas de decisão
5. Frequência de acções de formação contínua
6. Planificação de aulas
7. Assiduidade
8. Envolvimento na comunidade
9. Utilização de instrumentos de avaliação com os alunos
10. Dinamização de actividades extra-aula
11. Cooperação com os colegas
12. Entusiasmo no trabalho

Participação na vida da organização	Formação profissional	Práticas pedagógicas
4-7-8-10-11-12	5	1-2-3-6-9

**Instrumentos Normalizados de Registo****Itens observáveis pelo PCE**

Aprovadas em Conselho Pedagógico de 15/10/2008

	Itens de Avaliação	INR
A.1.	Nível de assiduidade e cumprimento do serviço distribuído	Mapa de faltas discriminado com faltas justificadas ao abrigo do art.º 103 do ECD
A.2.	Empenho para a realização da totalidade das aulas previstas	Mapa de registo de aulas Previstas /aulas efectivamente dadas, aulas Permutadas, aulas Substituídas.
A.3.	Apoio às aprendizagens dos alunos – grau de cumprimento do serviço e dos respectivos objectivos individuais - Apoio às aprendizagens dos alunos	Actas Conselhos de Turma Pautas de Avaliação Externa (exames) Relatórios Portefólios Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
A.4.	Serviço não lectivo – grau de cumprimento do serviço e dos respectivos objectivos individuais	Mapa de faltas referentes ao serviço não lectivo por docente Ficha de Objectivos Individuais
B.1.	Melhoria dos resultados escolares dos alunos - contributo do docente e cumprimento dos respectivos objectivos individuais	Actas Conselho de Turma Pautas de avaliação final Pautas de Avaliação Externa (exames) Metas PEE Regulamento Interno Impresso específico de lançamento de resultados escolares Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
B.2.	Redução do abandono escolar - contributo do docente e cumprimento dos	Actas dos Conselhos de Turma

	respectivos objectivos individuais - Contributo do docente para a redução do abandono escolar tendo em conta os elementos fornecidos pela ficha de auto-avaliação	Portefólios Metas do PEE Ficha de Objectivos Individuais Dossier do Director de Turma
C.1.	Participação na vida do agrupamento/escola não agrupada - Participação nos projectos e actividades previstas no Projecto Educativo, no Plano Anual de Actividades e no(s) Plano(s) Curriculares de Turma - Avaliação do nível de participação e dinamização de projectos e do cumprimento dos objectivos individuais	Relatórios Actas dos Conselhos de Turma Portefólios Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
C.2.	Participação no âmbito de outros projectos e actividades extra-curriculares - Avaliação do nível de participação e dinamização de projectos e do cumprimento dos objectivos individuais	Relatórios Portefólios Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
C.3.	Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão - Avaliação da participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão e do cumprimento dos objectivos individuais	Relatórios Portefólios Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
C.4.	Participação e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa - Avaliação da participação e dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e do cumprimento dos objectivos individuais	Relatórios Portefólios Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
D.1.	Participação do docente em acções de formação contínua	Certificados emitidos pelas entidades formadoras Ficha de Objectivos Individuais
E.1.	Relação com a comunidade - Avaliação da relação com a comunidade e do cumprimento dos respectivos objectivos individuais	Relatórios Portefólios Ficha de Autoavaliação Ficha de Objectivos Individuais
E.2.	Apreciação dos pais e encarregados de educação. - Formulação de acordo com o estipulado no Regulamento Interno do Agrupamento/Escola não agrupada.	Não Observado



Instrumentos Normalizados de Registo Itens observáveis pelo Coordenador

Anexo 5

Ministério da Educação 

Aprovados em Conselho Pedagógico de 15/10/2008

	Itens de Avaliação	INR
A	Preparação e organização das actividades lectivas	Planificações Anuais e por Unidade Lectiva Ficha de Observação de Aula (Processo) Portefólio Ficha de Autoavaliação Livros de Sumários Actas de Conselhos de Turma/Departamento
B	Realização das actividades lectivas	Ficha de Observação de Aulas Portefólio Ficha de Autoavaliação Livros de Sumários Actas dos Conselhos de Turma Dossier do DT
C	Relação pedagógica com os alunos	Ficha de Observação de aulas Actas Conselhos de Turma, Relatórios, Portefólios Ficha de Autoavaliação
D.	Avaliação das aprendizagens dos alunos	Planificações (critérios de avaliação, modalidades de avaliação) Pautas de avaliação por período ou módulo Portefólio (Fichas específicas de observação da evolução do rendimento escolar dos alunos) Ficha de Autoavaliação Actas dos Conselhos de Turma/Departamento Livros de Sumários Pautas de Avaliação Externa (Exames)

MOÇÃO COM VISTA À SUSPENSÃO DA APLICAÇÃO DO NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO EM NOME DE UMA AVALIAÇÃO PROMOTORA DO SUCESSO E DA DIGNIFICAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

EXMO. SR.
PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO DO
ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENICHE

Os Professores da Escola Secundária de Peniche, abaixo assinados, declaram o seu mais veemente protesto e desacordo perante o novo Modelo de Avaliação de Desempenho introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008.

Não questionam a avaliação de desempenho como instrumento conducente à valorização das suas práticas docentes, com resultados positivos nas aprendizagens dos alunos e promotor do desenvolvimento profissional.

Consideram, porém, que a Avaliação de Desempenho deve resultar de uma ampla e séria discussão, não devendo estar sustentada em arbitrariedades e desconfianças. Advogam um modelo de avaliação resultante de um amplo debate nacional consistente entre professores - seus legítimos representantes - e a tutela, que motive os docentes e fomente a qualidade e o prestígio da escola pública. O Modelo de Avaliação regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º. 2/2008 não assegura a justiça, a imparcialidade e o rigor, consiga acima de tudo a quantidade em detrimento da qualidade.

Os critérios que nortearam o primeiro Concurso de Acesso a Professor Titular geraram uma divisão artificial e gratuita entre “professores titulares” e “professores”, valorizando apenas a ocupação de cargos nos últimos 7 anos, independentemente de qualquer avaliação da sua competência pedagógica, científica ou técnica e certificação. Nesta “lotaria ministerial” ficaram de fora muitos professores com currículos altamente qualificados, com anos de trabalho dedicados ao serviço da educação e com investimento na sua formação pessoal, gerando nas escolas injustiças aviltantes. Semeia-se terreno para, no nosso quotidiano escolar, se desencadearem situações paradoxais como, por exemplo, os avaliadores possuírem formação científico-pedagógica e académica inferior aos avaliados.

Este Modelo de Avaliação configura, igualmente, uma lógica burocrática excessiva, desviando os reais objectivos que devem presidir ao processo de ensino-aprendizagem e criando outras situações paradoxais como a existência de avaliadores oriundos de grupos disciplinares diferentes dos pertencentes aos dos avaliados. Centra o processo na dimensão profissional dos docentes e desvia-o da substância do seu ofício: ensinar.

Não é legítimo que a avaliação de desempenho dos professores e a sua progressão na carreira se subordinem a parâmetros como o sucesso dos alunos, o abandono escolar e a avaliação atribuída aos seus alunos. Desprezam-se variáveis inerentes à realidade social, económica, cultural e familiar dos alunos que escapam ao controlo e responsabilidade do professor e que são fortemente condicionadoras do sucesso educativo.

Por outro lado, a imputação de responsabilidade individual ao docente pela avaliação dos seus alunos configura uma violação grosseira do previsto na legislação em vigor quanto à decisão da avaliação final do aluno, a qual é da competência do Conselho de Turma sob proposta do(s) professor (es) de cada área curricular disciplinar e não disciplinar.

Os docentes deste Departamento rejeitam a penalização do uso de direitos constitucionalmente protegidos como sejam a maternidade/paternidade, doença, participação em eventos de reconhecida relevância académica/formativa, cumprimento de obrigações legais e nojo, nos critérios de obtenção de Muito Bom ou de Excelente.

Rejeitam, igualmente, um modelo que impõe uma avaliação entre pares, parcial e perigosa, porque pode interferir com um ambiente de trabalho que se pretende positivo e construtivo. Esta avaliação é por demais injusta e geradora de desigualdades, porque os professores que avaliam são parte interessada nos resultados dos avaliados, no contexto do sistema de quotas estabelecido.

O tempo disponibilizado para as verdadeiras funções docentes já se encontra muito diminuído: a planificação de aulas, a análise das estratégias mais adequadas, a criação de recursos diversificados e inovadores, a elaboração de recursos para os apoios educativos e para os alunos que exigem um ensino diferenciado, a preparação de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, a correcção dos mesmos, a reflexão sobre os resultados, a reformulação de práticas. Para além destas funções, há ainda a participação nas reuniões dos órgãos de gestão intermédia sem esquecer a dinamização/participação em actividades extracurriculares e de intervenção na comunidade educativa que também constituem parâmetros da actual avaliação dos docentes.

Com que legitimidade impõe o Ministério da Educação aos professores uma avaliação que lhes vai consumir o tempo e a alma com reuniões, papéis e relatórios, em prejuízo claro da sua vida pessoal, familiar e, sobretudo, profissional, porque, quer queiramos quer não, os principais lesados serão sempre os alunos? Aos avaliadores exige-se um investimento desmedido de tempo e esforço para edificar uma estrutura avaliativa megalómana que o Ministério da Educação criou e que ele próprio não é capaz de sustentar, como se pode ver pela incapacidade de preparar e colocar no terreno inspectores para avaliação dos Coordenadores. O regime de quotas impõe uma manipulação dos resultados da avaliação, gerando nas escolas situações de profunda injustiça e parcialidade, devido aos “acertos” impostos pela existência de percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom, estipuladas pelo Despacho n.º 20131/2008, e que reflectem claramente outros objectivos que não a valorização profissional e científico-pedagógica dos docentes.

Recusamos um modelo de avaliação que burocratiza e funcionaliza os professores, numa lógica de subordinação que é atentatória da dignidade da sua profissão e da função social do docente.

Numa altura em que o modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente está a ser posto em prática à revelia de toda uma classe, não porque os profissionais rejeitem ser avaliados, mas porque exigem uma avaliação construtiva, não burocrática, que não perca de vista o objectivo principal da acção educativa – os alunos e as suas aprendizagens - e que não transfira para os profissionais do sistema o ónus das fraquezas desse mesmo sistema, urge PARAR PARA REFLECTIR.

Enquanto todas as limitações, arbitrariedades, incoerências e injustiças que constituem este modelo de avaliação não forem corrigidas, e, ainda que, no presente ano lectivo, o modelo se encontre apenas em regime de experimentação, os professores signatários desta moção, por não lhe reconhecerem qualquer efeito positivo sobre a qualidade da educação e do seu desempenho profissional, solicitam ao Conselho Pedagógico a suspensão do processo de avaliação dos professores.

Escola Secundária de Peniche, 23 de Outubro de 2008
Os professores signatários,

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária de Peniche

Os Professores da Escola Secundária de Peniche, na sequência de uma moção assinada e enviada ao Conselho Pedagógico, reuniram em assembleia magna a 20 de Novembro de 2008 e mostraram o seu veemente protesto contra o actual modelo de Avaliação do Desempenho, introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, criou, por concurso, uma divisão artificial em duas categorias de docentes. Com base nesta divisão, o Ministério da Educação estatuiu, através do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, o novo modelo de avaliação do desempenho do pessoal docente.

A Escola Secundária de Peniche empenhou-se responsabilmente em edificar a estrutura necessária à concretização deste modelo, sendo o processo forjado num conjunto de reuniões do Conselho Pedagógico e dos respectivos Departamentos. A partir dos órgãos responsáveis, criaram-se os instrumentos e as dinâmicas indispensáveis à sua operacionalização:

- Constituição da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho;
- Produção de numerosos documentos, nomeadamente, listas de verificação para a observação de aulas e propostas de operacionalização do processo;
- Formação de professores avaliadores e avaliados.

Dando continuidade ao processo, o novo modelo de avaliação está já em fase de execução. Todos os docentes entregaram os seus objectivos individuais e os professores avaliadores estabeleceram com os avaliados o calendário de aulas a observar no decorrer do primeiro período. Neste momento, existe já um conjunto considerável de aulas assistidas e respectivas reuniões.

Esta experiência confere aos docentes da Escola Secundária de Peniche a legitimidade necessária para contestar este modelo de avaliação do desempenho, que no plano geral se mostra inexecutável, segundo critérios de rigor, imparcialidade e justiça por todos exigíveis.

Os fundamentos para esta recusa irredutível são muitos, mas aqui registamos apenas alguns, a começar pela sua incapacidade para atender ao desenvolvimento profissional dos docentes, devido à sua absurda complexidade. Em vez disso, tem produzido um ambiente de cansaço e desânimo que tende a agravar-se e poderá reflectir-se na qualidade das relações interpessoais e do ambiente de ensino-aprendizagem. Este modelo exacerba a competição entre os pares, por força do regime de quotas de 'Excelente' e 'Muito Bom', quando a natureza da instituição escolar pressupõe uma íntima e profunda colaboração.

Outra perplexidade que emerge do processo prende-se com o facto de professores com formações científicas distintas avaliarem professores de outras áreas disciplinares e professores com habilitação académica superior. Por outro lado, há diferentes regimes de avaliação de acordo com as diversas funções desempenhadas pelos docentes.

O que decorre do novo modelo de avaliação do desempenho é a definição de um dilema inultrapassável. Seja na sua modalidade simplificada, aplicada na nossa escola, seja na sua vertente mais complexa e elaborada, jamais produzirá uma diferenciação qualitativa dos professores que seja justa e que se funde em valores meritocráticos.

Mas a substância da recusa reside na dimensão dos pressupostos teórico-pedagógicos do modelo. A avaliação com base em portefólios e quejandos traduz uma asfixia intelectual dos professores, constitui um ataque à sua autonomia e dignidade, transformando-os em meros burocratas, controlados centralmente numa lógica orwelliana. Uma lei injusta e arbitrária, que não contribui para a qualidade educativa da Escola, exige dos professores a resistência, impõe a imediata desobediência civil.

Esta reflexão, consubstanciada na prática, sustenta a posição dos professores desta Escola, abaixo assinados, que decidiram suspender a sua participação neste processo de Avaliação do Desempenho, enquanto avaliados, até que se proceda a uma revisão concertada do mesmo, que o torne exequível, justo, transparente, ou seja, capaz de contribuir realmente para o fim que supostamente persegue, uma Escola Pública de qualidade.